

Liliana Teles da Silva Henriques Aguiar

*VER, TOCAR E SENTIR A MAIA:
UM PROJETO DE MEDIAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU DE
HISTÓRIA E ETNOLOGIA DA TERRA DA MAIA*

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Museologia orientada pela Professora
Doutora Alice Lucas Semedo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

*VER, TOCAR E SENTIR A MAIA:
UM PROJETO DE MEDIAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU
DE HISTÓRIA E ETNOLOGIA DA TERRA DA MAIA*

Liliana Teles da Silva Henriques Aguiar

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Museologia orientada pela Professora
Doutora Alice Lucas Semedo

Membros do Júri

Professora Doutora Alice Lucas Semedo
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Menino Homem
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor António Manuel Torres da Ponte
Diretor Regional de Cultura do Norte

Classificação obtida: 19 valores

Às minhas filhas

Maria Vitória Aguiar

Maria Benedita Aguiar

Agradecimentos.....	- 7 -
Resumo.....	- 8 -
Abstract	- 9 -
Índice de Figuras	- 10 -
Índice de Tabelas.....	- 11 -
Lista de Siglas	- 12 -
Introdução.....	- 13 -
Capítulo 1 - Educação em Museus: ensinar e aprender com os objetos.....	- 16 -
1.1. Teorias da Educação.....	- 16 -
1.2. Educar com o Património	- 21 -
1.3. Modelos de Aprendizagem em Museus	- 23 -
1.3.1. Modelo de Aprendizagem Contextual.....	- 23 -
1.3.2. Modelo de Aprendizagem Inspiradora	- 24 -
1.4. Os Recursos educativos em Museus	- 27 -
1.4.1. O poder dos objetos.....	- 27 -
1.4.2. Os <i>kits</i> de objetos manuseáveis: a mediação na construção de significados	- 31 -
1.5. As estratégias educativas em Museus.....	- 33 -
1.5.1. O manuseamento de objetos e as sessões de exploração.....	- 33 -
1.5.2. A exploração sensorial dos objetos	- 35 -
Capítulo 2 – Avaliação em Museus: uma forma de estar	- 39 -
2.1. Definir avaliação	- 39 -
2.2. Referência concetual e histórica.....	- 40 -
2.3. Abordagens teóricas	- 41 -
2.3.1. Abordagem positivista.....	- 42 -
2.3.2. Abordagem Naturalista ou de Retorno	- 42 -
2.4. Objetivos da avaliação em Museus	- 43 -
2.5. Metodologias de avaliação	- 44 -
2.5.1. Métodos de avaliação	- 44 -
2.5.2. Técnicas de avaliação	- 46 -
2.6. Apresentação da problemática: avaliar para melhorar	- 48 -
Capítulo 3 - Estudo de Caso: o projeto “Ver, tocar e sentir a Maia”	- 49 -
3.1. O projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”	- 49 -
3.1.1. Descrição sumária	- 49 -
3.1.2. Implementação	- 50 -

3.1.3. Contextualização	- 52 -
3.1.4. Os recursos de mediação: os <i>Kits</i> de objetos manuseáveis	- 56 -
3.1.5. Estrutura e funcionamento.....	- 59 -
3. 2. A Metodologia de Avaliação do Projeto	- 62 -
3.2.1. A definição da problemática.....	- 62 -
3.2.2. A seleção dos instrumentos de avaliação	- 66 -
3.2.3. A população selecionada	- 68 -
3.2.4. Justificação da seleção da amostra	- 68 -
3.2.5. Caracterização da amostra selecionada: escolas e turmas	- 69 -
Capítulo 4 - “Ver, Tocar e Sentir a Maia”: Um projeto de mediação patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia	- 70 -
4.1. Plano de Investigação	- 70 -
4.1.1 Procedimentos de ética.....	- 70 -
4.1.4. Principais condicionantes	- 75 -
4.2. Tratamento, análise e discussão dos dados recolhidos.	- 75 -
4.2.1. Procedimentos	- 75 -
4.2.2. O tratamento dos dados recolhidos.....	- 77 -
Conclusão e Reflexões finais	- 92 -
Referências Bibliográficas	- 101 -
Apêndices	- 113 -
Apêndice A.....	- 114 -
Apêndice B.....	- 115 -
Apêndice C.....	- 116 -
Apêndice D.....	- 119 -
Apêndice E.....	- 120 -
Apêndice F	- 121 -
Apêndice G.....	- 122 -
Apêndice H.....	- 124 -
Apêndice I	- 125 -
Apêndice J	- 129 -
Apêndice K.....	- 130 -
Apêndice L	- 131 -
Apêndice M.....	- 147 -
Apêndice N.....	- 167 -
Apêndice O.....	- 168 -
Apêndice P	- 198 -

Apêndice Q.....	- 200 -
Apêndice R.....	- 201 -
Apêndice S	- 227 -
Apêndice T.....	- 249 -
Anexos.....	- 256 -
Anexo A	- 257 -
Anexo B.....	- 261 -

Agradecimentos

Acredito que nada acontece por acaso e que, na vida, as pessoas cruzam os seus caminhos por alguma razão. Somos o que vamos construindo, fruto de vivências extraordinárias num percurso repleto de surpresas e acontecimentos marcantes. Esta etapa é, para mim, um acontecimento marcante que resultou, precisamente, das experiências, nem sempre fáceis, de um caminho marcado pela presença das pessoas que cruzaram e entraram na minha vida.

Assim, agradeço ao meu grande pilar, a minha família, principalmente às minhas filhas Maria Vitória Aguiar e Maria Benedita Aguiar, pela compreensão, maturidade, firmeza e carinho demonstrado. A exigência que coloco a mim mesma em todos os meus atos levou-me, por vezes, a estar um pouco ausente, mas estas meninas sempre estiveram lá. Ao meu marido Mário Aguiar, agradeço o incentivo, companheirismo e apoio incondicional em todo este percurso, que nem sempre foi fácil de gerir. Agradeço aos meus pais a oportunidade e a liberdade de escolher o caminho que quis seguir e aos meus avós que me ajudaram a crescer.

À Professora Doutora Alice Lucas Semedo agradeço não só o privilégio e a excelência da orientação, mas também o (re)encontro com este mundo fascinante. Permitiu, com o entusiasmo e profissionalismo que lhe é conhecido, despertar em mim a necessidade constante de questionar e refletir antes de agir. No entanto, agradeço também a oportunidade que me deu neste demorado reingresso, mas acredito que tudo tem um momento certo para acontecer. Este foi, sem dúvida, o momento certo.

À Professora Doutora Fernanda Paula Maia, que voltou a cruzar o meu caminho anos depois de nos conhecermos, agradeço as sábias e oportunas palavras num dos momentos mais críticos deste meu caminho. De facto, nada acontece por acaso.

À edilidade, e a todos os seus representantes, agradeço o acolhimento e a oportunidade de iniciar um percurso profissional fascinante no mundo dos museus, que se revelou ser o meu mundo.

A todas as instituições escolares e seus representantes, docentes, alunos e encarregados de educação que se disponibilizaram a participar neste estudo, um agradecimento também especial pelos seus preciosos contributos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos aqueles que acreditaram nas potencialidades deste projeto e me têm acompanhado nesta odisseia da educação em museus, ajudando, com os seus contributos e experiências, a construir um caminho onde todos caminhamos e crescemos.

A todos, sem exceção, obrigada.

Resumo

A sociedade, bem como o seu desenvolvimento, é a missão central dos museus. Neste sentido, a educação, uma das funções museológicas, assume um papel preponderante. Educar em museus implica construir significados a partir dos objetos, pela adoção de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam, mesmo no exterior, um envolvimento ativo – físico, intelectual e emocional – do sujeito com esses objetos e que permitem múltiplas aprendizagens, construção social, saúde e bem-estar. Educação em museus implica, portanto, transformação.

Avaliar é, assim, uma necessidade premente das instituições museológicas para aperfeiçoar e legitimar as suas ações, reconhecendo-lhes valor, mérito e utilidade no processo de transformação social. Neste contexto, a avaliação museológica incide nas experiências vividas, indagando percepções, significados, atitudes e valores. A metodologia a utilizar num processo de avaliação museológica relaciona-se, deste modo, estreitamente com a situação concreta a que se destina.

Partindo destas premissas, foi promovido pelo Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, no ano letivo de 2012/2013, um projeto de mediação patrimonial que possibilitasse o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens por parte da comunidade escolar do concelho da Maia. Para auferir se o projeto promove essas aprendizagens passou a ser o objeto de estudo desta investigação.

Enveredando por um estudo de caso, e utilizando a entrevista e a dinâmica de grupo focal como técnicas de recolha de dados perante uma amostra de docentes e alunos que participaram no projeto, procurou-se perceber os contributos do projeto para a comunidade escolar, nomeadamente ao nível das aprendizagens, recorrendo ao modelo de aprendizagem em museus, *Inspiring Learning for All*, desenvolvido pelo Museum, Libraries and Archives Council.

Com a investigação foi possível identificar e categorizar as aprendizagens promovidas pelo projeto, e obter informação que permite facultar, futuramente, projetos de qualidade e de carácter proactivo à comunidade.

Palavras-chave:

Educação em museus, aprendizagem em museus, avaliação museológica, mediação patrimonial, *Kits* de objetos manuseáveis, Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.

Abstract

The society and its development is the central mission of museums. In this sense, education, one of the museum functions, plays an important role. Educate in museums implies construct meaning from objects, by the adoption of teaching and learning strategies that enable, even outside the museum, active involvement – physical intellectual and emotional – of the individuals with these objects and allows multiple learning, social construction, health and wellness. Museum education therefore implies transformation.

Evaluation is thus a pressing need for museum institutions to improve and legitimize their actions, recognizing their value, merit and usefulness in the process of social transformation. In this context, the museum assessment focuses on the experiences, questioning perceptions, meanings, attitudes and values. The methodology to be used in a museum assessment process relates thus closely with the situation to which they relate.

Starting from these premises, it was organized by the Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, in the school year 2012/2013, a heritage mediation project that would allow the development of multiple learning by the school community of Maia. To earn if the project promotes these learning has become the subject matter of this investigation.

The main method used was a case study. Interviews and the focus group were used as data collection techniques on a sample of teachers and students who participated in the project. The aim was to know the project contributions to the school community, mainly in the area of learning, using the model of learning in museums, *Inspiring Learning for All*, developed by the Museum, Libraries and Archives Council.

With the research was possible to identify and categorize the learning promoted by the project, and obtain information that allows providing in the future, quality and proactive projects.

Keywords

Museums education, learning in Museums, Museums evaluation, cultural heritage mediation, Object Handling Boxes, Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 <i>Teorias Educativas segundo Georges Hein</i>	18 -
Figura 2 - <i>Modelo construtivista da aprendizagem segundo Fosnot (1996, p. 50)</i>	20 -
Figura 3 - <i>Esquema referente ao Modelo Contextual de Aprendizagem de Falk e Dierking (2000, p.10 e 135)</i>	23 -
Figura 4 - <i>Modelo de Aprendizagem Inspiradora (MLA, 2008, s/p)</i>	25 -
Figura 5 - <i>Caixa de simulação de escavação arqueológica</i>	51 -
Figura 6 - <i>Kits de Objetos</i>	57 -
Figura 7 - <i>Kits de Objetos / Pré-Escolar</i>	57 -
Figura 8 - <i>Kits de Objetos / 1º, 2º. 3º ciclo e Secundário</i>	59 -
Figura 9 - <i>Sessão “O Museu na escola com a Arqueologia”</i>	61 -
Figura 10 - <i>Visita guiada à exposição permanente</i>	61 -
Figura 11 - <i>Etapas da Dinâmica de Grupo Focal</i>	72 -

Índice de Tabelas

	Pág.
Tabela 1 - <i>Contextos e fatores chave na aprendizagem em museus do Modelo Contextual de Aprendizagem de Falk e Dierking (2000, p. 137)</i>	24 -
Tabela 2 - <i>N.º de alunos abrangidos pelo projeto por ano letivo</i>	52 -
Tabela 3 - <i>N.º inscrições no projeto por ano letivo e nível de ensino</i>	52 -
Tabela 4 - <i>Correspondência dos Conteúdos Curriculares por ciclo de estudos e ano escolar</i> .	55 -
Tabela 5 - <i>Distribuição das escolas pelos agrupamentos escolares</i>	56 -
Tabela 6 - <i>Identificação das categorias gerais de aprendizagem por cor</i>	75 -
Tabela 7 - <i>Grelha de registo das declarações Q1, Q5</i>	76 -
Tabela 8 - <i>Grelha de categorização das evidências declaradas Q2, Q3, Q4</i>	76 -
Tabela 9 - <i>Grelha de categorização sumária comparativa das evidências declaradas Q2, Q3, Q4</i>	76 -
Tabela 10 - <i>Grelha sumária comparativa das evidências declaradas Q1, Q5</i>	76 -
Tabela 11 - <i>Grelha de registo de evidências das entrevistas</i>	77 -
Tabela 12 - <i>Grelha de análise comparativa de evidências das entrevistas</i>	77 -

Lista de Siglas

AEGMMAIA	- Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia
AELM	- Agrupamento de Escolas do Levante da Maia
AESCAS	- Agrupamento de Escolas de Águas Santas
CEI	- Currículo Específico Individual
CMM	- Câmara Municipal da Maia
DCT	- Divisão da Cultura e do Turismo
DGEE/MEC	- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/ Ministério da Educação e Ciência
DRIC	- Direção Regional de Inovação e Desenvolvimento Curricular
GA	- Gabinete de Arqueologia
FLUP	- Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GLO	- Generic Learning Outcomes
GSO	- Generic Social Outcomes
ICOM	- International Council of Museums
JCSEE	- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
MHETM	- Museu de História e Etnologia da Terra da Maia
MLA	- Museum, Library and Archives Council
PAA	- Plano Anual de Atividades
PE	- Projeto Educativo
PEI	- Programa Educativo Individual
UAEM	- Unidades de Apoio para alunos com Multideficiência
UCL	- University College of London

Introdução

Desde a sua existência que os museus têm como missão central a sociedade e o seu desenvolvimento. Transformar foi e continua a ser uma constante no conceito de educação museus. Transformar pensamentos, ideias, ações e capacidades.

Ao longo da história, o conceito de museu tem conhecido alterações no sentido de se adaptar a uma realidade social cada vez mais exigente. De acordo com os estatutos do *International Council of Museums* (ICOM), aprovados em 2007, e atendendo à vertente imaterial do património cultural, os museus passaram a ser definidos como instituições permanentes, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, conservam, estudam, expõem e transmitem o património material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. Dentro da linha de orientação dada pelo ICOM, Portugal redige e aprova a Lei-quadro dos Museus Portugueses, Lei n.º 47/2004, na qual define o museu como uma instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objetivos científicos, educativos e lúdicos, bem como facultar o acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade. Instituição, desenvolvimento, sociedade, estudo, educação e deleite, são termos comuns às duas definições apresentadas. O desenvolvimento da sociedade é compreendido enquanto fim último dos museus. Esse desenvolvimento alicerça-se num processo de transformação para o qual contribui o exercício das funções que lhes estão subjacentes, nomeadamente a educação.

Educar implica implementar meios necessários para formar e desenvolver as pessoas e as suas capacidades na íntegra, logo, tem como componentes o saber, o saber-fazer, o ser e o saber-ser, conjeturando transformação. Significa, assim, propiciar o crescimento dos indivíduos mediante a utilização de estratégias pedagógicas e didáticas de desenvolvimento e de aprendizagem pela interação e integração sensorial de um objeto, permitindo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências ou atitudes que possibilitem efetuar interpretações e correlações, ou seja uma aprendizagem efetiva. Em museus, este processo acontece em múltiplos espaços de mediação, nomeadamente nos espaços interpretativos proporcionados pela utilização de recursos e estratégias de mediação, como os *kits* de objetos manuseáveis e as sessões de exploração, que, como aqui se argumenta, promovam uma aprendizagem ativa - nomeadamente no exterior - e baseada na experiência.

Os *kits* de objetos manuseáveis e as sessões de exploração nas escolas são um dos elementos-chave do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, da Divisão da Cultura e do Turismo (DCT) e

liderado pelo Museu de História e Etnologia da Terra da Maia (MHETM). Este projeto de mediação patrimonial surgiu como uma necessidade sentida pela instituição museológica de a) estabelecer uma relação contínua com a comunidade escolar no âmbito de uma das temáticas abordadas, b) potenciar o recurso singular e porventura mais poderoso que os museus têm, os objetos, e c) estabelecer uma ligação entre os conteúdos curriculares e a história local.

Este projeto de avaliação aqui apresentado e intitulado “Ver, Tocar e Sentir a Maia: Um Projeto de Mediação Patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia”, realiza-se no âmbito do Mestrado em Museologia. Subjacentes a este estudo estiveram motivações de carácter pessoal e profissional: alcançar, não um objetivo como diria no passado, mas um sonho que, com toda a certeza, irá contribuir para a adoção de melhores práticas no âmbito profissional.

Avaliar é a missão deste projeto. Atendendo ao crescente interesse dos docentes pelo projeto e à consciência da existência de lacunas subjacentes ao planeamento do mesmo, tornou-se imperativo avaliá-lo para conhecer o real impacto na comunidade escolar, percecionando as razões do crescente interesse por parte dos docentes e os resultados ao nível das aprendizagens, designadas de resultados genéricos de aprendizagem e identificadas pelo *Museum, Libraries and Archives Council* (MLA) como resultantes do trabalho com museus.

Assumindo as limitações relacionadas com a utilização dos resultados genéricos de aprendizagens, ao nível da validade e do rigor, por questões que se prendem com ligações de afetividade com o projeto e de proximidade com os participantes, enveredou-se pelo estudo de caso. Independentemente dos pontos menos fortes que alguns autores apontam a este método de investigação, considerou-se ser o adequado para obter informação pertinente que permita, mediante uma recolha, análise e descrição intensiva dos dados, revelar evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto, o tipo de aprendizagens efetuadas otimizando-o. Para o efeito foram consultadas obras, autores e organismos de referência. Para o enquadramento teórico, foi feita revisão no âmbito das teorias da educação e da aprendizagem em museus e educação patrimonial com destaque para Georges Hein, John Falk, Lynn Dierking, Eilean Hooper-Grennhill, Museums Libraries and Archives, M. A. Suárez. Para a questão relacionada com o contributo dos objetos para as aprendizagens e para a saúde e o bem-estar destacam-se Jocelyn Dodd, Helen Chatterjee, Guy Noble, Catherine Eberbach, Kevin Crowley e entidades com a University College of London (UCL). No âmbito da mediação e dos kits de objetos manuseáveis como recursos mediadores, destacaram-se alguns autores tais como Kate Measures e Anna Bland, Helen Chatterjee e Guy Nobel; Graeme K. Talbot, Molyneux e Stone; Crispin Paine e Timothy Ambrose e Clark, Inês Ferreira, Alice Lucas Semedo, Jean Davallon e Carlos Drumond de Andrade. Para as questões das estratégias de manuseamento e exploração dos objetos consultaram-se as obras de Fiona Candlin, Francis McGloan, Eilean Hooper-Greenhill, Helena Pinto, Semir Zeki, Olga Belova, Peter de Bolla. Para as questões da avaliação, a revisão incidiu em C. G. Screven, Michael Scriven,

Daniel Stufflebeam e Chris Coryn, Maria Economou, Michael Q. Patton, Margarida Faria, George Madaus, Eilean Hooper-Greenhill, Georges Hein, M. A. Suárez et al, Gajandra K. Verna e Kanka Mallick.

Para a recolha de dados, foram escolhidas e aplicadas as técnicas da dinâmica de Grupo Focal e da entrevista. A dinâmica de grupo focal foi aplicada aos alunos de quatro turmas selecionadas para o efeito e a entrevista aos docentes das respetivas turmas.

Também se espera que este estudo seja o início para a adoção de uma forma de estar e reflexiva quanto às práticas e políticas museológicas em vigor e mais atuante de futuro.

O projeto encontra-se dividido em dois momentos. Um primeiro momento, constituído por dois capítulos que se referem às questões da educação e avaliação em museus e um segundo momento, constituído por dois outros capítulos referindo-se ao estudo de caso.

No Capítulo 1, após a apresentação das teorias da educação e da aprendizagem em museus, refere-se o património como esfera de ação deste processo e, neste quadro concetual, os objetos e os *kits* de objetos manuseáveis como forte recurso e as sessões de exploração e a exploração sensorial como estratégias de relevância no processo de aprendizagem experiencial em museus.

No Capítulo 2 discute-se a importância de avaliar. Sendo uma atividade inerente à condição e existência humana, é no entanto subjetiva, difícil mas necessária para a otimização de projetos e a obtenção de resultados úteis. Em que consiste o ato de avaliar, porquê avaliar e o que avaliar, mormente em museus, e a necessidade de avaliar o Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, são questões fundamentais que definem a orientação do capítulo referido.

No Capítulo 3 efetua-se a apresentação do projeto e a metodologia de investigação. O projeto é descrito sumariamente e apresentado o contexto do seu planeamento bem como o percurso de implementação, a estrutura e o funcionamento. São também apresentados, de forma pormenorizada, os recursos de mediação: os *kits* de objetos manuseáveis. No que concerne à metodologia é definida a problemática subjacente ao projeto de investigação e são apresentados os instrumentos de avaliação – dinâmica de grupo focal e entrevista - e população participante no estudo, justificando a respetiva seleção e caracterizando os grupos e escolas participantes.

No Capítulo 4 é apresentado o plano de investigação. Mencionam-se os procedimentos de ética que estiveram subjacentes ao plano e apresentam-se os instrumentos de recolha de dados referindo-se os critérios subjacentes à sua construção e o pré-teste efetuado no sentido de proceder a adaptação, efetuando-se uma análise dos desvios entre o previsto e o realizado e as principais condicionantes ao normal decorrer do projeto de investigação. A parte final deste capítulo é destinada ao tratamento, análise e discussão dos dados recolhidos. Após a descrição do procedimento criado para o efeito, é efetuada a análise dos dados recolhidos na perspetiva dos alunos e na perspetiva dos docentes. Por último, apresentam-se algumas conclusões e reflexões com o fim de disponibilizar à comunidade escolar um serviço de qualidade.

Capítulo 1 - Educação em Museus: ensinar e aprender com os objetos

Desde a sua existência que os museus têm como missão central a sociedade e o seu desenvolvimento. Desenvolvimento que passa por um processo de transformação que se encontra alicerçado no exercício das suas funções, mormente a educação. Alcançar essa missão apresenta-se como um verdadeiro desafio na atualidade onde, direta ou indiretamente interferem outros desafios como o uso das novas tecnologias da informação e comunicação e a globalização.

O presente capítulo apresenta, após a exposição da teoria de educação em museus defendida por Hein (1998, p.14-40), dois modelos de aprendizagem inseridos na teoria educativa do construtivismo: o modelo de aprendizagem contextual de Falk e Dierking (2000, p. 135) e o modelo de aprendizagem inspiradora (MLA, 2008, s/p). Dentro destes modelos de aprendizagem destacam-se os objetos como recursos privilegiados na construção de significados e os *kits* de objetos manuseáveis como os recursos mediadores nessa construção - nomeadamente nas escolas - destacando, neste processo, estratégias como as sessões de manuseamento com incidência na exploração sensorial.

1.1. Teorias da Educação

De acordo com os estatutos do ICOM (2010, s/p), aprovados em 2007, e atendendo à vertente imaterial do património cultural, os museus passaram a ser definidos como instituições permanentes, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, conservam, estudam, expõem e transmitem o património material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. Em Portugal, com a redação e aprovação da Lei-quadro dos Museus Portugueses (2004, p. 5379), e de acordo com a linha de orientação internacional, o museu é definido como uma instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objetivos científicos, educativos e lúdicos, bem como facultar o acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade.

Educação é um termo que se encontra presente nas duas definições apresentadas. Mas definir o conceito de educação é uma tarefa árdua. Cabanas (2002, p. 52) refere que é um conceito definitivamente contestável. Justifica esta dificuldade atendendo aos vários

significados que, segundo o autor, o conceito expressa – facto, atividade, efeito ou resultado, relação e tecnologia.

Segundo o mesmo autor, “o termo educação é como um poliedro de muitas faces” (Cabanas, 2002, p. 52), uma vez que assume diversas dimensões. Definir o conceito de educação de forma exata e em profundidade, continuará a ser, por isso, uma busca incessante. Ao citar J. Castañé, Cabanas (2002, p. 53) partilha da ideia que para se saber com exatidão e em profundidade o que significa educação, o conceito teria de ser definido de acordo com determinados princípios e atendendo ao modo como se realiza e é influenciado historicamente e como influencia a história num contexto social e cultural concreto.

No entanto, ao longo do tempo, e devido à complexidade inerente a este conceito, foram vários os autores, de diferentes ramos do saber, que procuraram entender tão complexo processo. Desta pesquisa surgiram várias teorias da educação que foram aplicadas a diferentes domínios. No entanto, independentemente do domínio, definir uma teoria da educação implica atender a três conceitos chave e procurar a resposta a três questões fundamentais que estiveram na génese das teorias da educação surgidas ao longo do tempo (Hein, 1998, p. 6):

- Conhecimento: o que é o conhecimento e como se adquire?
- Aprendizagem: como é que as pessoas aprendem?
- Ensino: como poderemos ensinar?

Estabelecendo o cruzamento entre as teorias do conhecimento, as teorias da aprendizagem e as teorias de ensino conhecidas, Hein (1998, p.25) apresenta um outro modelo que deu origem a quatro teorias da educação (Fig. 1) visíveis no domínio museológico.

Nos quadrantes A) e B), situam-se os museus cujas teorias educativas são estruturadas em função do assunto, e assumem a aprendizagem como um processo passivo, no qual o sujeito assume igualmente uma atitude passiva. Nos quadrantes C) e D), os museus cujas teorias educativas se estruturam em função do sujeito e, em consequência, no pressuposto de que os indivíduos são diferentes e aprendem de forma diferente¹, assumindo a aprendizagem como um processo ativo.

¹ A abordagem mais conhecida é a de Gardner que defende que os indivíduos tendo qualidades diferentes aprendem também de forma diferente. Apresentou, neste contexto, a abordagem das múltiplas inteligências, referenciando a linguística, a musical, a lógica/matemática, a espacial, a física (tradução livre de Bodly/Kinesthetic), intrapessoal e interpessoal (Hein, 1998, p. 24)

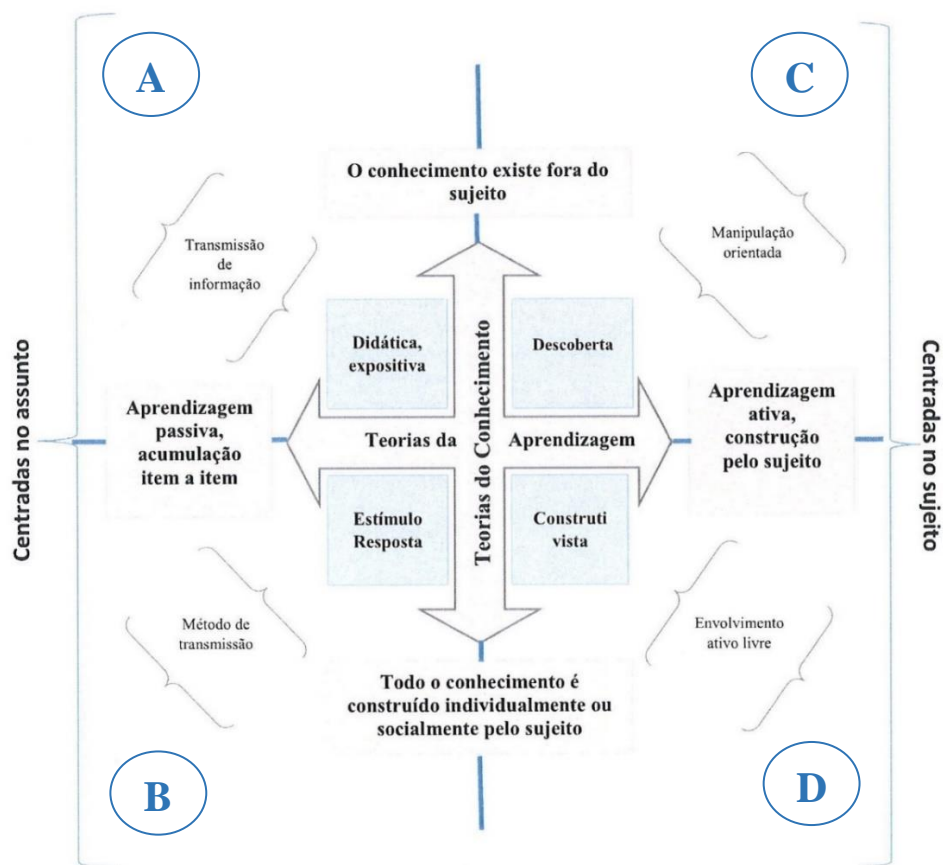


Figura 1 Teorias Educativas segundo Georges Hein

(adaptação e tradução de autora)

⊕ - Teorias do conhecimento e da aprendizagem { } - Teorias do ensino ■ - Teorias da Educação ○ - Quadrantes

A) Teoria Didática e Expositiva

Associada frequentemente a contextos formais, esta teoria assume a aprendizagem como acumulação de informação. Neste sentido, o conhecimento é visto como existente independentemente do sujeito. O objetivo é, por um lado, apresentar o que se considera e se assume ser a verdade dos factos, utilizando uma sequência lógica que se inicia no simples e termina no mais complexo recorrendo a uma estrutura organizada de acordo com o assunto em questão e, por outro, que o sujeito simplesmente assimile.

Os museus que se orientam neste tipo de teoria apresentam, segundo Hein (1998, p. 27), exposições sequenciais com um início, um fim e uma ordem bem demarcadas; componentes didáticas que fornecem informação sobre a exposição; uma estrutura hierárquica do simples ao complexo; programas escolares que seguem o curriculum tradicional e programas educacionais com objetivos determinados pelo que é suposto aprender.

É uma teoria que direciona sem dar possibilidade ao sujeito de questionar e não informa sobre a possibilidade de existência de outras “verdades”.

B) Teoria Estímulo - Resposta

De origem behaviorista, esta teoria partilha do mesmo conceito de aprendizagem que a teoria do quadrante A. No entanto, o conhecimento é visto como o resultado da construção por parte do sujeito em resposta a um estímulo mediante a utilização de um determinado método. Nesta perspetiva, o conhecimento adquirido, apesar de construído pelo sujeito, é orientado de acordo com as conclusões pré-determinadas por terceiros. As conclusões já existem, apenas são confirmadas pelo sujeito mediante orientação para a descoberta. Poderá, no entanto, proporcionar a compreensão de determinados conceitos em destaque nas atividades. É um modelo que discrimina o fator competências como componente imprescindível nos processos de ensino e de aprendizagem. Estas são transformadas em objetivos organizados de forma sequencial e gradual, do mais simples ao mais complexo. Este paradigma assume que a observação, a ação de escutar, a realização de experiências, atividades ou sessões práticas com retorno positivo, resultarão em aprendizagens. Nesta perspetiva, Fosnot (1996, p. 24) refere que o sujeito é assumido como um recipiente passivo que necessita de motivação exterior e o seu desenvolvimento é avaliado mediante uma monitorização de resultados observáveis. É, portanto, um modelo limitativo, uma vez que esta abordagem educativa instiga à uniformização de comportamentos e à consequente aceitação inquestionável de padrões previamente estipulados.

No campo museológico esta abordagem é observável nas exposições sequenciais, com um início e um fim claramente demarcados e uma ordem com propósitos claramente pedagógicos, bem como nos componentes didáticos, como tabelas e painéis, que descrevem o que é suposto aprender com a exposição (Hein, 1998, p. 29).

C) Teoria da Descoberta

A abordagem da educação pela descoberta parte do princípio que a aprendizagem é um processo ativo, no qual os sujeitos interagem com os objetos para aprenderem de forma mais relevante provocando mudanças intelectuais. Hein (1998, p.30) defende que a capacidade dos indivíduos para aprender é tanto maior quanto mais exercitar, estabelecendo uma relação de causalidade entre a aprendizagem ativa de descoberta e atividades de manuseamento², de exploração e de experimentação. No entanto, sendo esta atividade de foro intelectual, o autor alerta para o facto de poder conduzir ou não à desejada mudança intelectual. Manusear poderá não envolver se não agradar ao sujeito. Por isso, o carácter físico das atividades propiciadas tem de desafiar e estimular a mente, para que a aprendizagem de descoberta aconteça³ (Hein, 1998, p.

² Tradução livre de “*hands-on*”.

³ Segundo Hein (1998, p. 31) atividades físicas repetitivas e monótonas, sem significado, não conduzem a mudanças mentais. Para isso, é necessário não só o manuseamento (tradução livre de “*hands-on*”) mas também o envolvimento intelectual (tradução livre de “*minds-on*”).

31), bem como o ambiente que deverá ser propício a essa descoberta (Fosnot, 1996, p. 25). De acordo com este modelo, os sujeitos são vistos como construtores ativos de significado. Este paradigma vai ao encontro da teoria designada de maturacionismo que defende que o conhecimento concetual depende do estágio de desenvolvimento do sujeito (Fosnot, 1996, p. 25).

Nos museus que atuam segundo esta teoria, destacam-se referências a ideias sobre as quais os visitantes são induzidos a refletir. Exposições, organizadas ou não linearmente, que permitem a exploração; atividades de aprendizagens diversas; elementos didáticos com questões que incentivam os visitantes a descobrir por si mesmos e meios que permitem efetuar interpretações que não as da exposição; analogias entre as conclusões dos conteúdos curriculares escolares e as conclusões promovidas por atividades de descoberta e oficinas para adultos e forma a compreenderem os significados atribuídos aos objetos expostos (Hein, 1998, p. 33).

D) Teoria do Construtivismo

Para os teóricos construtivistas, a aprendizagem é o desenvolvimento em si. Desenvolvimento que provém da interação entre estruturas individuais e cultura, bem como das representações efetuadas provenientes da experiência individual e social. Fosnot refere que a interação do sujeito com o mundo que o rodeia, nomeadamente o social, potencia o desenvolvimento do conhecimento e do espírito e que o pensamento individual progride em direção a ideias culturalmente aceites mediante uma estrutura dinâmica, aberta e de carácter inovador (Fosnot, 1996, p. 46 a 48).

Nesta perspetiva, Fosnot (1996, p. 49) refere a aprendizagem como “um processo de edificação construtivo de construção de significado que resulta em abstrações reflexivas, produzindo símbolos dentro de um suporte”. Estes símbolos são posteriormente utilizados pelo sujeito na perceção dos significados existentes e na conceção de novos. É, portanto, um processo que não se apresenta linear, mas sim relacional e interativo (Fig. 2).

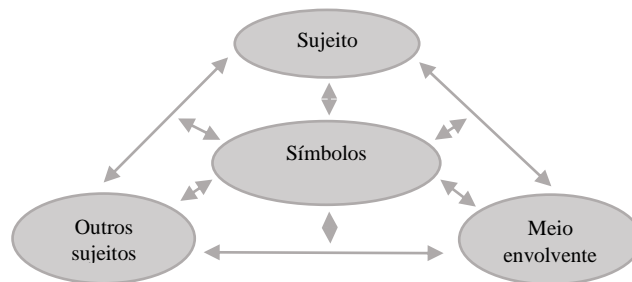


Figura 2 - *Modelo construtivista da aprendizagem segundo Fosnot* (1996, p. 50)
(tradução da autora)

Hein (1998, p.34) reforça esta teoria construtivista no campo museológico evidenciando o envolvimento ativo, físico e intelectual, na construção significativa do conhecimento.

Deste modo, situações de aprendizagem direcionadas para o construtivismo requerem, segundo o autor, duas componentes distintas: a participação ativa do sujeito de aprendizagem sob diversos modos⁴ e a não validação de conclusões conforme estereótipos pré-definidos⁵. Nesta perspetiva, os indivíduos, diferentes que são uns dos outros, constroem os seus próprios significados, apoiando-se no saber e na experiência que construíram em contextos distintos, logo as pedagogias a utilizar nestas abordagens requerem um ambiente propício ao desenvolvimento, bem como à interação de todos os domínios do ser humano.

Os museus orientados segundo a abordagem construtivista estimulam as múltiplas perspetivas; validam diferentes formas de interpretar os objetos e apresentam diferentes pontos de vista e diferentes “verdades” sobre o material exposto (Hein, 1998, p. 36).

1.2. Educar com o Património

Educar é um processo transformador que pode acontecer em contextos diferentes: formal, não formal e informal⁶. Deste modo, em qualquer momento e lugar pode acontecer, bem como na relação entre ambas. Nos espaços museológicos, a educação assume um outro contexto, o património, enquanto conjunto de bens culturais testemunhos com valor de civilização ou de cultura, portadores de interesse cultural relevante, isto é, que seja portador de valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade⁷. São os objetos e os contextos que representam (políticos, sociais, culturais e económicos) que diferenciam a educação em museus dos outros contextos.

Sendo espaços educativos e em estreita relação com a comunidade, nomeadamente a escolar, os museus têm de criar mecanismos para que lhe seja possível compreender, e não somente ver, o património.

Melgar (2011, p-324-325) refere que, nesta perspetiva, os museus, enquanto locais de educação não formal, têm de atender a orientações na sua política e programa museológico:

- Disponibilizar múltiplas perspetivas para ensinar e aprender;
- Trabalhar ativamente na construção do conhecimento;
- Ampliar os limites de acesso ao conhecimento através de propostas educativas;
- Disponibilizar oportunidades para a colaboração e cooperação entre pares;
- Materializar os produtos criados pelos sujeitos nas práticas educativas;

⁴ Manuseamento; exploração e experimentação para chegar a conclusões e desenvolver a sua compreensão e capacidade para efetuar constatações (Hein, 1998, p. 34).

⁵As conclusões efetuadas são validadas de acordo com o sentido inerente à realidade construída pelo sujeito de aprendizagem. Certo e errado não podem ser conceitos usados para validação, uma vez que teriam de ter termo de comparação, o que não é o caso das conceções construtivistas.

⁶ De acordo com a terminologia apresentada por Merillas (2003, p. 210) e Melgar (2011, p. 324).

⁷ Atendendo ao descrito na Lei n.º 107/2001 (p. 5808).

- Disponibilizar práticas educativas que ofereçam oportunidade de desenvolverem valores e atitudes positivas;
- Dar relevo à narrativa dos processos de aprendizagem, elemento fundamental na construção da história individual e coletiva;
- Disponibilizar práticas pedagógicas originais, flexíveis e variadas.

As instituições precisam construir um programa que tenha como propósito dar a conhecer o património, permitindo que a comunidade desfrute dele mas também o compreenda, para que o possa proteger e conservar (Suárez, *et al*, 2013, p.3). A educação patrimonial é compreendida como um processo partilhado de ensino e aprendizagem com o património. Não é entendida como um momento isolado (visita ao museu, ida à escola, visita a um sítio...). Educar com património faz parte de processos de continuidade (Suárez, 2014, s/p), não lineares.

Suárez (2014, s/p) apresenta um modelo referido como o desejável para o ensino com o património. Destaca, neste processo, quatro ações que considera fundamentais: olhar, ouvir, falar e pensar. Olhar⁸ e ouvir permitem, segundo o autor, receber a mensagem implícita aos referenciais patrimoniais. Falar e pensar relacionam-se com a interpretação e a transformação da mensagem por parte do sujeito. O processo começa e termina na sala de aula. Culmina com a realização, de forma autónoma, de um determinado produto relacionado com os objetivos estipulados e com os conteúdos curriculares, e com a avaliação desses mesmos produtos. Assim, na opinião do autor, encontram-se os pontos fortes e pontos fracos, ação necessária e para melhorar a qualidade do ensino com o património. Ao olhar, o sujeito capta, na opinião do autor, parte da essência do objeto. No entanto, considera-se que a essência de um objeto não se consegue captar só pela perceção da sua forma, estética ou textura. É preciso sentir interiormente o objeto estabelecendo relações mais do que superficiais. É necessário envolvimento mais profundo. O autor postula também que ouvir o que os especialistas dizem sobre o património, permite ao sujeito conhecer alguns dos seus significados tais como funcionalidade, histórias importância. Estas ações permitem, na sua perspetiva, falar e pensar produzindo, em consequência, um produto que seja o reflexo da compreensão do património. No entanto, este produto final poderá não representar a realidade. Pode apenas ser uma resposta a uma exigência. Este modelo aproxima-se, assim, das teorias behavioristas da educação. O sujeito constrói o conhecimento, de forma individual ou social, através da assimilação da informação transmitida recorrendo ao património que, posteriormente, se revela num produto a realizar de forma autónoma. O património é o ponto de partida, o assunto o destaque, mas o método é a transmissão. O produto final poderá apenas refletir o resultado da assimilação e não da compreensão.

⁸ Para o autor, olhar não é sinónimo de ver. Implica percecionar o toque, o cheiro e o som (Suárez, 2014, s/p).

Mais do que ensinar, os museus tem de procurar ensinar a aprender. Por isso, estas relações de ensino e aprendizagem têm de ser construtivistas, valorizando o envolvimento ativo, físico, intelectual mas também emocional, pela exploração sensorial dos objetos que permite a tão desejada transformação.

1.3. Modelos de Aprendizagem em Museus

A teoria construtivista da educação tem serviço de impulso para os processos museológicos, nomeadamente a educação, procurando consolidar formas de estar que reconhecem os sujeitos como elementos ativos da sua própria aprendizagem.

Dentro da teoria construtivista da aprendizagem são geralmente apontados dois modelos de aprendizagem em museus: o Modelo de Aprendizagem Contextual⁹ e o modelo de aprendizagem apresentado pelo MLA baseado na interação sensorial com os objetos e adiante designado neste estudo por Modelo de Aprendizagem Inspiradora¹⁰.

1.3.1. Modelo de Aprendizagem Contextual

O Modelo Contextual de Aprendizagem, desenvolvido por Falk e Dierking (2000, p. 10 e 135), postula que toda a aprendizagem é um diálogo entre o indivíduo e o seu ambiente, uma experiência que acontece com objetos reais. É um processo contextualmente dirigido para produzir significado. Como tal, a aprendizagem é o resultado da interação e integração constante dos contextos individuais, socioculturais e físicos. Interesses e motivações, preferências de aprendizagens, conhecimento e experiência anterior são transportados para o processo de aprendizagem pelo sujeito, e intervêm nele, permitindo que sejam construídos significados, de forma individual ou em grupo, pela relação com os objetos e a sua exploração sensorial. Esta interação e integração é efetuada atendendo a um outro elemento - o tempo - que é fundamental para que o sujeito construa conhecimento (Fig. 3). A aprendizagem não resulta, portanto, de uma experiência abstrata e não pode ser entendida isoladamente.

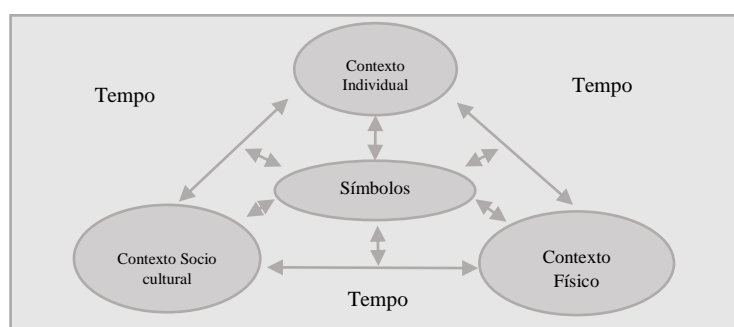


Figura 3 - Esquema referente ao Modelo Contextual de Aprendizagem de Falk e Dierking (2000, p.10 e 135) (tradução e elaboração da autora)

⁹ Tradução livre de *Contextual Model of Learning* (Falk e Dierking, 2000, p. 135)

¹⁰ Definição baseada na tradução livre de *Inspiring Learning for all* (MLA, 2008, s/p)

Dentro deste modelo, os autores acima referidos, identificaram oito fatores que, de forma individual ou no coletivo, simultaneamente emergem de e contribuem para uma experiência de qualidade em museus e consequentemente para a construção e significados (Tabela 1).

Contextos	Fatores
Contexto Individual	Motivação e expectativas Conhecimento, interesses e crenças existentes Escolha e controlo
Contexto Socio Cultural	Mediação socio cultural intergrupla Mediação interpessoal
Contexto Físico	Orientação e Organização <i>Design</i> Eventos e experiências de consolidação no exterior

Tabela 1 - *Contextos e fatores chave na aprendizagem em museus do Modelo Contextual de Aprendizagem de Falk e Dierking (2000, p. 137)*

(Tradução da autora)

Conhecer antecipadamente estes contextos e o processamento deste modelo de aprendizagem, permite que as experiências em museus se transformem em experiências de aprendizagens de qualidade, contribuindo para a construção de significados que, em museus, acontece na relação interpretativa que os visitantes estabelecem com as coleções, numa perspetiva construtivista.

1.3.2. Modelo de Aprendizagem Inspiradora

Este novo modelo, que tem sido utilizado com sucesso por diversas organizações tais como a BBC, English Heritage e as Galerias de Arte Tate, foi desenvolvido a partir de quatro pressupostos (MLA, 2008, s/p):

- A aprendizagem é um processo de envolvimento ativo com a experiência; é o que as pessoas fazem quando querem compreender o que as rodeia e implica o desenvolvimento de competências, conhecimento, compreensão, valores, ideias e sensações;
- As instituições para se assumirem como instituições de aprendizagem¹¹ têm de desenvolver e encorajar uma visão partilhada da sua função e propósito; iniciativa, trabalho de equipa e abordagens flexíveis; evolução pessoal e profissional e abertura a novas ideias e perspetivas;
- Participar em atividades promovidas por estas instituições não formais de aprendizagem traz benefícios para os indivíduos em cinco diferentes domínios, na

¹¹ Tradução livre de *learning organizations*.

forma como aprendem e no que aprendem, com resultados cientificamente comprovados e designados de Resultados Gerais de Aprendizagem (GLO)¹²;

- Estas instituições de aprendizagem não formal contribuem de forma mais ampla para os benefícios das comunidades, nomeadamente ao nível da coesão social, saúde e bem-estar, com resultados comprovados e designados de Resultados Gerais Sociais (GSO)¹³.

Conhecimento e compreensão; competências; atitudes e valores; satisfação, inspiração e criatividade; atividade, comportamento e desenvolvimento são, simultaneamente, objetivos a definir na planificação de programas e indicadores de que a aprendizagem ocorreu, quando efetuada a avaliação. São estes resultados que, se concretizados, poderão contribuir em diferentes domínios sociais, nomeadamente na segurança e no fortalecimento de laços comunitários; na saúde e no bem-estar e na participação ativa da e na comunidade (Fig. 4), podendo ser esta ligação a solução para o desenvolvimento da sociedade, que adotará uma postura diferente se a aprendizagem realizada tiver sido efetiva.

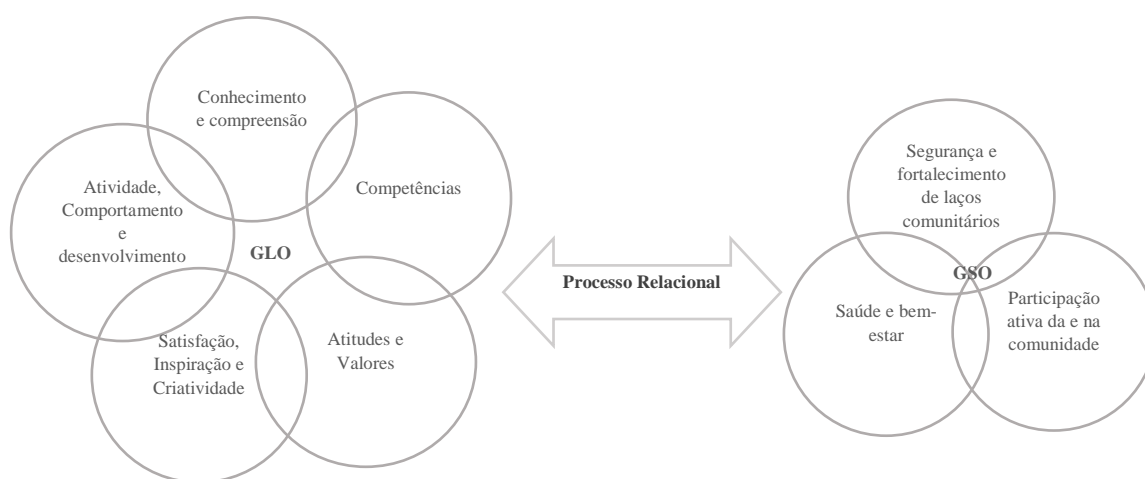


Figura 4 - *Modelo de Aprendizagem Inspiradora* (MLA, 2008, s/p)

(adaptação e tradução da autora)

Aprender em museus é, assim, um processo de desenvolvimento que assenta no envolvimento ativo - físico, intelectual e emocional - do sujeito com os objetos para a construção de significados. É, também, um processo social e cultural, porque esses significados constroem-se numa relação entre os interesses trazidos pelos diferentes sujeitos e aquilo que encontram, num determinado contexto social, como por exemplo uma visita em família. No entanto, os sujeitos, individualmente ou no coletivo, são representantes de esferas também elas diferentes. Por isso, a aprendizagem em museus, para além de social é também cultural. A construção de significados emerge de uma relação de reciprocidade entre indivíduos, que simultaneamente representam e

¹² Tradução livre de *Generic Learning Outcomes*

¹³ Tradução livre de *Generic Social Outcomes*

atuam em contextos distintos, os elementos mediadores e os recursos disponíveis, tais como os diálogos e sistemas de sinais e símbolos (Hein, 1988, p. 149). Os sujeitos constroem, em ambiente informal, o seu entendimento das coisas a partir do que veem, tocam e manuseiam e de acordo com as suas expectativas, interesses, motivações e agendas pessoais. Estabelecem relações, ampliam o seu pensamento para alcançar diferentes níveis de entendimento. O museu é como um palco, onde sujeitos moldam e são moldados pelo cruzamento de múltiplas narrativas e interpretações.

Nesta perspectiva, os sujeitos são responsáveis pela sua própria aprendizagem e o museu é o agente facilitador e potenciador, como referem Silva (2007, p. 59) e Falk e Dierking (1995, p.17), que cria ambientes e condições propícias ao desenvolvimento e à construção das competências necessárias a essa mesma aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2007, p. 60-65) apresenta alguns aspetos a considerar quando se pretende que esse processo ocorra:

- A relação entre sujeito, objeto e contexto, na qual ocorre a aprendizagem;
- O carácter de novidade e descoberta das atividades que permita e motive o envolvimento;
- Uma exploração estruturada e com componente lúdica que permita criar laços de familiaridade com o ambiente para que, com o tempo, explorem de acordo com as suas motivações e interesses, projetando essas vivências na sua memória e que mais tarde serão ativadas;
- As novas aprendizagens só acontecem se a dimensão intelectual se relacionar com a dimensão afetiva e emocional, nomeadamente motivação, interesses e construção de memórias e para isso é preciso atender aos conhecimentos prévios do sujeito;
- Partilhar, participar e negociar significados, porque é no diálogo entre os sujeitos, que pertencem a diferentes esferas sociais e culturais, que surgem novas formas de ver e novas formas de pensar, parte das vezes pelo questionamento da nossa forma de estar;
- Envolvimento físico, intelectual e emocional das atividade educativas utilizando os objetos;
- Utilização dos sentidos que permite experiências por sujeitos com diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, o enriquecimento o processo de construção de conhecimentos.

A aprendizagem em museus é, deste modo, um processo informal, inspirador, motivador e assente na vontade de aprender, multidimensional e sensorial. Aprender em museus é um processo envolvente, baseado na experiência. Permite que os visitantes construam pelo envolvimento ativo, físico, intelectual e emocional, significados sobre as suas experiências motivando-os a envolver-se

em situações de aprendizagem, ou seja, estimula-os a aprender mais e a progredir. Promover o desejo de aprender mais e de progredir é um dos fins da aprendizagem efetiva.

Atendendo ao exposto, educação em museus não pode ser entendida como uma mera questão de ensino e aprendizagens de factos e de informação (Hooper-Greenhill, 1994, p. 1; Hein, 1998, p. 6). Educação em museus significa descoberta e conhecimento, consciencialização e responsabilização social, pela valorização e estimulação da interação dos públicos com os objetos expostos. Nesta linha de pensamento, Desvallés (2013, p.38) refere que educar em museu implica a implementação dos meios necessários para a formação e para o desenvolvimento das pessoas e das suas capacidades. Educação tem, portanto, como componentes centrais o saber, o saber-fazer, o ser e o saber-ser, para promover o desenvolvimento dos sentidos e a tomada de consciência. Neste sentido, pressupõe mudança, transformação. A educação em museus refere-se, assim, ao conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como finalidade o desenvolvimento dos indivíduos mediante a utilização de estratégias pedagógicas e didáticas de desenvolvimento e de aprendizagem, que lhes possibilite a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências ou atitudes, que resultam da perceção, da interação e da integração de um objeto (Desvallées, 2013, p. 38-39), e que lhes permita não só adquirir conhecimentos mas também efetuar interpretações e correlações posteriores, ou seja, construir significados, sobre o objeto, sobre os indivíduos e os seus contextos.

1.4. Os Recursos educativos em Museus

1.4.1. O poder dos objetos

A aprendizagem em museus é uma aprendizagem de desempenho baseada na experiência e que acontece mediante um encontro real com coisas reais. Esta experiência é condição fundamental para uma aprendizagem significativa, porque se transforma em conhecimento, competências, atitudes, valores e emoções, crenças e significados (Hooper-Greenhill, 2007, p.37). Nesta perspetiva, os objetos são um recurso fundamental na construção de significados, não só dos objetos, mas também da pessoa e do mundo que a rodeia. No entanto, para além de aprendizagens em diferentes domínios, alguns estudos efetuados reforçam os benefícios da utilização dos objetos para a saúde e bem-estar da comunidade, pelas suas potencialidades remissivas e mesmo terapêuticas.

- Múltiplas aprendizagens e construção social

São vários os contributos relacionados com a utilização dos objetos e que se manifestam em aprendizagens individuais, em diversos domínios, identificadas pelo MLA (2008, s/p) como resultados gerais de aprendizagem (Apêndice A).

Dodd (2002, p.37) postula que os objetos estimulam a criatividade e as oportunidades para a descoberta e para a aprendizagem. Representam a diversidade cultural, validando e promovendo o reconhecimento, o respeito e a tolerância das minorias intensificando o sentido de pertença a um lugar e de uma identidade; favorecem a comunicação no sentido de partilha de memórias e emoções, contribuindo para um envolvimento entre aprendizagens, formais, não formais e informais, uma vez que motivam e conduzem a níveis mais elevados de interesses. Os objetos promovem o desenvolvimento de competências diversas. Intelectuais, porque estimulam o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento concreto das coisas e a compreensão de contextos (Shuh, 1999, p.85); operatórias, como analisar, comparar, refletir, sintetizar, relacionar e argumentar para chegar a conclusões, e sensoriais (UCL, 1999, s/p), porque criam oportunidade de comparar, refletir, observar e especular (Semedo, 2015, p. 8). Têm, igualmente, a capacidade de promover o valor dos museus e encorajam à visita familiar, dando continuidade à sua aprendizagem que, nestes contextos, poderá ser a longo prazo (UCL, 1999, s/p). Estas aprendizagens individuais poderão, quando relevantes, conduzir a significativas transformações sociais (Apêndice B).

Dentro das transformações sociais, o domínio da saúde e do bem-estar tem sido objeto de investigação ao nível internacional com contributos de investigadores tais como Helen Chatterjee, Jocelyn Dodd e Guy Noble.

- Saúde e bem-estar

Estudos relativamente recentes atribuem aos objetos benefícios para a saúde o bem-estar. O relatório *Mind, Body, Spirit: how museums impact health and wellbeing* (Dodd, 2014) resultado da investigação projetada pela Arts Council England e iniciada pelo Research Center for Museums and Galleries da School of Museums Studies at the University of Leicester, e estudos efetuados pela University College of London (UCL), referem os contributos dos museus para a saúde e o bem estar-social da comunidade pela utilização das suas coleções.

Esta perspetiva assenta numa visão holística que assume que a saúde e o bem-estar são determinados por uma multiplicidade de fatores de carácter individual; social e comunitário, socioeconómicos, culturais e ambiental (Dodd, 2014, p. 5), considerando, por isso, necessária uma atitude preventiva, em detrimento da cura medicamentosa, de determinadas patologias, nomeadamente do foro mental. Esta atitude preventiva passa pela utilização de assistência emocional. Considera-se que saúde mental é intrínseca ao bem-estar social. Bem-estar significa sentir-se bem, uma forma de estar que se relaciona com conceitos tais como felicidade, contentamento, diversão, curiosidade e envolvimento, e encontrar-se bem, referindo-se a boas relações sociais, vontade própria e sentido de propósito.

As evidências de que os museus têm nesta esfera de ação uma função importante, têm começado a surgir, conduzindo a reflexões sobre a política e prática museológica ao nível internacional (Dodd, 2014, p. 6). As coleções estão no centro dessas reflexões. Pelo envolvimento tátil e a exploração sensorial, considera-se que as coleções podem contribuir para a saúde e o bem-estar porque têm a capacidade de envolver os participantes com os objetos, estimulando, promovendo e incentivando o diálogo, suscitando a curiosidade e encorajando a fazer parte de uma experiência social.

Outro aspeto importante é a autenticidade dos objetos (Dodd, 2014, p.26). Os objetos são reais. Materializam o passado e a vida das pessoas comuns, levando os sujeitos a viajarem no tempo e a sentirem-se parte de um momento construtivo da sua própria história. São um fragmento do mundo físico dotado de valor cultural que, na perspetiva de Susan Pearce (referida em Dudley, 2012, p. 24) lhe é atribuído pelo seu carácter de mobilidade e representatividade¹⁴. Se cultura significa o conjunto de pensamentos, sentimentos, objetos, palavras e práticas, que os seres humanos usam para construir e manter as vivências nas quais existem, a cultura material é, então, qualquer aspeto material dessa atividade de construção, ou seja, as coisas, mas também o seu significado, significado que não está inerente às coisas mas é ativado por elas (Morgan, 2012, p.101) porque surge da interação das pessoas, objetos, ambientes, histórias, palavras e ideias. Os objetos têm a capacidade de documentar a história das pessoas comuns e compreender a sua influência nas vivências da atualidade (Shuh, 1999, p. 84; Kennedy, 2015, p.1). É a materialização do que é fisicamente inatingível porque providenciam uma ligação direta ao passado estimulando os indivíduos a interessarem-se por ele (UCL, 1999, s/p). Os objetos são por isso fascinantes e o fascínio funciona como fator catalisador de entusiasmo, curiosidade e emoções, elementos necessários à aprendizagem.

O valor histórico do objeto funciona, igualmente, como elemento catalisador de emoções, uma vez que, por um lado, os sujeitos sentem-se privilegiados e valorizados pessoalmente por poderem ter acesso a algo que julgariam ser inacessível e, por outro, estimulam o conhecimento e as emoções ativando pensamentos, ideias, sentimentos e memórias, pois, por vezes, na interação com os objetos falam sobre si e sobre o que pensam. Por outro lado, os objetos levam-nos a querer aprender mais. Aprende-se a continuar a aprender e considera-se ser esse o caminho para o bem-estar (Dodd, 2014, p.26). Também nesta perspetiva das emoções, Hopper-Greenhill (2007, p. 171-174) refere que a utilização dos objetos promove a confiança nas capacidades pessoais, derrubando barreiras à aprendizagem e gerando novas ideias. Alcançar o estado de

¹⁴ Dá como exemplo a rocha lunar trazida pela missão Apollo 17. A rocha lunar não passa de uma vulgar rocha de basalto vulcânico, não apelativa, mas que se transformou em cultura material, pois a sua seleção e exposição passou a fazer parte dos valores humanos uma vez que representa uma conquista do Homem e o alcance do inatingível pelos comum dos seres humanos: a lua, o que faz com que pelo toque, que é permitido, todos se apropriem da materialidade e do simbolismo daquele objeto (Dudley, 2012, p.24).

desenvolvimento¹⁵ propício à espontaneidade de ações e à descoberta de si e das suas capacidades, atribui à aprendizagem um carácter motivador e transformador. Para esta experiência contribui a energia própria do indivíduo, que lhe é inata¹⁶ e que se encontra moldada pelo tempo e pelas aprendizagens ao longo da sua existência. No entanto, essa energia é libertada quando o indivíduo se envolve em atividades que utilizam o manuseamento de objetos, pois ativam memórias dada a sua significância e tridimensionalidade, e permitem, por isso, um envolvimento físico mas também emocional. As emoções são consideradas, na perspetiva da autora (Hooper-Greenhill, 2007, p. 175) uma condição necessária no processo de aprendizagem.

A ligação existente entre o objeto, as emoções e o indivíduo é um fator determinante na aprendizagem. Um envolvimento sem emoção é distante, não estabelece ligação. Estimular os sentimentos permite a aceitação e o envolvimento na ação, significa que a participação ocorreu, e o facto de sentirmos, leva-nos a crer que sabemos, mesmo que aquilo que julgamos saber esteja certo ou errado. Na realidade a mente está recetiva a novas aprendizagens porque o indivíduo está motivado (Eilean, 2007, p. 176), e a motivação é um fator crucial na aprendizagem, tal como foi identificado por Falk e Dierking (2000, p. 137) no modelo de aprendizagem que estruturaram.

Os objetos conseguem ser terapêuticos. Um estudo efetuado em 2006 pelos estudantes de medicina da UCL e coordenado por Nobel e Chatterjee, que envolveu *workshops* de manuseamento de objetos, demonstrou que os pacientes, que participaram nesse estudo, mostraram uma atitude emocional positiva. Viram nessa interação com os objetos uma forma de alienação da difícil rotina diária e uma forma de reforçar laços interpessoais, nomeadamente com a equipa com que privavam diariamente (Chatterjee, 2008a, p. 5; Nobel e Chatterjee, 2008b, p.221; Chatterjee e Nobel, 2009, p. 43). Alienação essa que permitia um bem-estar que se traduzia na diminuição do *stress* e do estado de depressão e ansiedade, da pressão arterial; da intensidade da dor e da aplicação medicamentosa. Para além do bem-estar dos pacientes, esta investigação mostrou resultados positivos ao nível dos benefícios da prática médica que se traduziram em melhores níveis de satisfação no exercício das suas funções e na comunicação, melhorando, consequentemente, a relação entre equipa e pacientes.

Os objetos são a alma dos museus (Marandino, 2008, p. 20) e um mundo de emoções. Têm um significado, provocam sensações e estabelecem ligações que poderão transformar uma experiência numa vivência memorável e também ela repleta de significado quando experienciada através da utilização dos sentidos e tendo em conta a predisposição de quem os explora.

Mas de que forma poderão os museus proporcionar o acesso aos objetos a toda a comunidade, nomeadamente à escolar, que nem sempre tem possibilidade de sair do espaço físico?

¹⁵ Tradução livre de *state of flow*. Hooper-Greenhill (1994, p. 153) indica que *flow* “...refers to a feeling of deep involvement and effortless progression.”

¹⁶ Tradução livre de *wild energy*

Cabe ao museu acionar estratégias e criar espaços de mediação que estabeleçam o diálogo, que comuniquem, com esses públicos.

1.4.2. Os *kits* de objetos manuseáveis: a mediação na construção de significados

Mediação em museus não representa somente as ações de atendimento ao público. São vários os contextos em que se efetua este processo. O museu pode ser visto, ele próprio como recurso de mediação entre o indivíduo e o mundo; a exposição é recurso mediador entre o indivíduo e o museu, ou mesmo entre o indivíduo e o objeto das coleções; os objetos são mediadores de contextos, passados e presentes, num palco, também ele mediador, que é o museu, como já de resto se afirmou.

Apesar de ser um conceito sujeito a inúmeras definições, consoante os domínios do saber e formação dos teorizadores, o conceito de mediação aqui subjacente é o de mediação cultural, que tem como fundamento o encontro entre o sujeito e o objeto enquanto bem cultural¹⁷, isto é elemento de um conjunto mais vasto de bens, designado de património cultural.

Desvallés (2013, p. 53) refere a mediação como um processo que designa todo um conjunto de intervenções com o fim de estabelecer pontos de contacto entre os objetos os seus significados, o conhecimento. É, então uma estratégia de comunicação de carácter educativo que mobiliza diferentes técnicas tendo como base a coleção, para fornecer ao público os meios de melhor compreender os objetos e construir significados, perspectiva defendida também por Grispum (2014, p. 273-4).

Sendo a mediação uma estratégia de comunicação, é também diálogo, pois pressupõe sujeito, objeto e meio para transportar a mensagem. Esta perspectiva é defendida por autores como Semedo (2014, p.173) e Andrade (2012, p. 18) que referem a mediação como um “estar entre”, um estar ativo e flexível. Uma ponte, um interface, nas palavras de Davallon (2007, p. 4), entre dois universos diferentes, o do objeto e o do público que permita a construção de significados pela apropriação, interpretação, do primeiro pelo segundo, possível devido à triangulação de diferentes tipos de linguagem – verbal, visual, áudio e tátil – com os suportes de interpretação e com os contextos (Bina, s/d, p. 80).

Ainda na perspetiva do conceito de mediação como um “estar entre”¹⁸, Ferreira (2014, p.4-6) refere a necessidade de existirem objetos mediadores, entendidos como recursos auxiliares interpretativos, que permitam ao visitante/participante contruir ligações, significados, conhecimento, nas suas experiências. A autora alude ao objeto mediador como aquele que pode

¹⁷ De acordo com o descrito da Lei n.º 107/2001 (p. 5808), um bem cultural é um testemunho com valor de civilização ou de cultura, portadores de interesse cultural relevante, isto é, que seja portador de valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.

¹⁸ Tradução de *inbetween*.

ser trazido pelo visitante/participante ou facultado pelo museu e que medeia a relação entre o sujeito e os objetos da coleção. Neste ponto de vista, os *kits* de objetos manuseáveis são, eles próprios, objetos mediadores, porque funcionam, por um lado, como intermediários, estabelecendo ligação, diálogo, entre contextos distintos do visitante/participante e dos objetos, e, por outro, como agentes transformadores, porque orientam para a utilização de competências do pensamento crítico e criativo, mediante estratégias que incentivam à participação ativa. É neste diálogo, que deve ser constante, que a construção de significados pode acontecer. Marandino (2008, p. 22) refere que neste diálogo a interatividade é um elemento essencial, porque é necessário que o sujeito esteja física, intelectual e emocionalmente envolvido.

Nesta perspetiva, e no contexto dos programas desenvolvidos pelos serviços educativos de diferentes instituições, mormente internacionais, argumenta-se que os *kits* de objetos manuseáveis são, assim, fortes recursos de mediação, mormente patrimonial, em museus.

A importância dos *Kits* portáteis¹⁹ de objetos manuseáveis é referida por vários autores (Measures e Bland, 2014, p.9; Chatterjee e Nobel, 2008-b, p.219; Talboy, 2005, p. 117-122; Molyneaux e Stone, 2006, p. 148-158; Ambrose e Paine, 2006, p. 53; Clark, 2002, p.32) e em vários *sites* de museus e de organizações que envolvem na aprendizagem e no bem-estar social a utilização dos objetos, especialmente no Reino Unido.

Devido às suas características ímpares da portabilidade, versatilidade e especificidade, têm-se manifestado, segundo Talboy (2005, p.118) uma forma excelente de proporcionar a toda a comunidade, experiências de aprendizagem no exterior. Providenciar estes recursos, diz, tem implícita uma atitude educativa, uma vez que se pretende que a comunidade trabalhe com os objetos para conhecer e explorar a herança cultural e aprender a respeitá-la, e assegura a igualdade de acesso ao património. Sem este serviço, parte dessa comunidade, via-se impossibilitada de contactar com parte da sua herança cultural, pois não têm facilidade em deslocar-se. Neste contexto encontram-se as escolas que, atendendo às cada vez mais apertadas metas curriculares e questões burocráticas relacionadas com as saídas, colocam de parte as visitas a museus.

Os *kits* proporcionam, igualmente, uma variedade de atividades que permitem a interação com as coleções, com os museus e com a comunidade. Possibilitam, em sessões exploratórias que incidem no manuseamento, experienciar de uma forma diferente os objetos, contribuindo, desta forma, para aprendizagens distintas, curriculares e de competências, e para o bem-estar de todos os envolvidos, em espaços distintos dos museus com destaque, neste estudo, para a sala de aula.

Atendendo ao conceito de educação patrimonial apresentado por Gallardo (2003, p.26) como a ação pedagógica não formal e sistemática destinada a dar um novo sentido ao espaço do educando

¹⁹ Tradução livre de *handling kits/boxes*. Também é comum o termo *Loan Boxes* ou *Loan Services*, referindo-se ao mesmo.

a partir do seu património, com o objetivo de preservar e estimular a compreensão, tolerância e respeito intercultural, os *kits* portáteis são recursos de mediação cultural, que se inserem numa abordagem metodológica de educação patrimonial. Esta abordagem utiliza uma estratégia interativa, fundamentada no espaço geográfico local e com o contributo da arqueologia e que implica tocar, sentir, explorar, experimentar e aprender fazendo, potenciando aprendizagens diversas, nas quais se incluem valores, atitudes e relações, que poderão ser decisivos quanto ao futuro do património cultural.

1.5. As estratégias educativas em Museus

1.5.1. O manuseamento de objetos e as sessões de exploração

Independentemente do ensino com objetos²⁰ e a educação em museus serem realidades desde sempre associadas, o manuseamento como estratégia nem sempre foi acessível a todos. Candlin (2008, p. 13-18) refere que o toque no objeto surgiu no século XVIII como forma de legitimar a aprendizagem através do usufruto das coleções dos museus. No entanto, não era uma atividade acessível a todos. Tal como o acesso aos museus, o manuseamento dos objetos encontrava-se reservada às elites que pretendessem investigar as propriedades empíricas da coleção ou estabelecer ligações ao passado. No século XIX, com a acessibilidade dos museus a todos os tipos de visitantes, nomeadamente à classe trabalhadora, o toque como forma de envolvimento com as coleções perde-se, mas não para todos. Os especialistas poderiam tocar nos objetos desde que existissem condições para tal, nomeadamente formação adequada. Em meados do século XX, a possibilidade de aprender recorrendo ao toque nos objetos voltou a ser motivo de discussão com especial contributo de Herbert Read que considerava o toque a forma de compreender melhor o objeto escultórico como um todo: volume e textura, massa e materialidade. Mas verdade é que somente alguns o poderiam fazer, não o comum dos indivíduos.

Atualmente, a experiência tátil é cada vez mais reconhecida como estratégia de conhecimento por parte dos museus que veem o manuseamento dos objetos como uma experiência pessoal produtiva e educativa para todos os seus visitantes.

As sessões de exploração baseadas no manuseamento de objetos²¹ adotam características de uma abordagem de aprendizagem dinâmica e ativa. Espera-se que a postura do mediador nas sessões que orienta seja crítica em relação à forma como observa os objetos. Terá que se sentir confiante e confortável a trabalhar com os objetos, por isso, tem que acreditar na sua potencialidade educativa e olhá-los mais além do aspeto físico. Para além da descrição óbvia, visível, na qual o toque físico é importante, porque exploratório (Francis McGlone, 2008),

²⁰ Tradução livre de *object-teaching*.

²¹ Tradução livre de *objects-lessons*.

procurará responder ao porquê de cada um dos aspetos descritos, para estabelecer ligações mais complexas, nomeadamente ao contexto do objeto. Estabelecer estas ligações contribui para o desenvolvimento de competências diversas como sentir, analisar, comparar, refletir, sintetizar, relacionar e argumentar.

Hooper-Greenhill (1994, p. 234-237) sugere, nesta perspetiva, diferentes modos de abordar os objetos em contextos físicos distintos, como museus e salas de aula (Apêndice C). Partindo da exploração sensorial, estabelecem-se e constroem-se redes conceituais relacionais e contextuais.

No relatório resultante do projeto de investigação realizado em 1999 pelo *Department for Education and Skills* (DfES), cujo intuito era obter resultados que comprovassem os benefícios da utilização dos museus e galerias na aprendizagem das crianças, é igualmente apresentado um modelo (Apêndice D) que agrega várias características dos modelos apresentados por Hooper-Greenhill, mas que não apresenta a metodologia da exploração sensorial que é crucial para ativar memórias e permitir, na exploração dos objetos, a construção de significados.

Para além do contacto físico com o objeto, Francis McGlone (2008, p. 49) refere o toque emocional como fundamental no prolongamento da aprendizagem. Este toque refere-se ao envolvimento sentimental entre o sujeito e o objeto pela ativação de memórias que outrora foram vivenciadas e não só observadas ou pensadas²².

No contexto da exploração dos objetos em sessões de manuseamento, Eberbach e Crowley (2005, p. 319) apontam a explicação como um mecanismo utilizado para compreender e prolongar uma experiência imediata e de estabelecer uma ligação de causa e efeito, ou mesmo a uma aprendizagem anterior, e que permite criar conhecimento e desenvolver a nossa compreensão sobre o que acontece, os fenómenos. Segundo os autores, “explanation function as a vital learning tool across multiple contexts”. Assim sendo, esta estratégia deverá acontecer num contexto de satisfação, confiança e inspiração.

É, então, fundamental que se proporcione nestas sessões uma atmosfera informal, divertida, entusiasta, confiante e envolvente, favorável ao decorrer da sessão, sendo para isso necessário (Ashby, 1999-2015, p. 9-13) estabelecer princípios de atuação:

- Construir um guião previamente estabelecido de acordo com os objetivos estipulados para a sessão;
- Estabelecer regras de participação;
- Encorajar a participação através do diálogo interativo;
- Fomentar a interação em vez da explanação;
- Incitar os participantes à descoberta;

²² Esta perspetiva vai de encontro ao conceito de objeto social apresentado por Nina Simon (2010, s/p) como aquele que estabelece ligações entre as pessoas que com ele se cruzam.

- Envolver as múltiplas inteligências;
- Ser sucinto na sessão de forma a não prolongá-la demasiado.

São sessões exploratórias, diversificadas, informais, inspiradoras e divertidas, que potenciam sensibilidades de acordo com a natural curiosidade das crianças.

Esta associação positiva que se estabelece entre a particularidade da sessão, o manuseamento de objetos, a pessoa que a orienta, a forma como é orientada e a instituição, transforma-a numa experiência memorável porque se relaciona com a motivação e entusiasmo, com o fascínio pelo objeto e pelo assunto que documenta. Utilizando estratégias de divertimento e recorrendo ao manuseamento do objeto, introduzem-se, subtilmente, conceitos que se prendem com aprendizagens formais, como cronologia, mudança, continuidade, disponibilidade de materiais, qualidade estética, tipicidade, viés, estilo e gosto, original, cópia, imitação, herança/património, coleção, preservação, conservação, utilizados curricularmente (Pinto, 2012, p.143).

1.5.2. A exploração sensorial dos objetos

Os objetos podem ser explorados mediante vários níveis atendendo ao objetivos que se definem. A exploração sensorial dos objetos é uma das metodologias apresentadas por Hooper-Greenhill para construir significados. Constroem-se significados não só sobre os objetos, mas também sobre o próprio indivíduo que explora sobre o ambiente que o rodeia.

Colocar ênfase na aparência, no visualmente observável, de um objeto poderá conduzir a uma ideia errada sobre o mesmo. Os objetos não podem ser somente visualmente observáveis, pois o objeto é muito mais do que o visualmente observável. Esse aspeto é apenas uma pequena parte da sua história e cuja narrativa depende da relação do observável com o processamento efetuado ao nível cerebral.

Segundo Semir Zeki (2012, p. 109), existe uma relação entre a visualização do objeto e o funcionamento do cérebro. Observamos para obter conhecimento sobre o que nos rodeia. A visão é, assim, o sentido mais eficiente quando pretendemos a obtenção de características físicas precisas somente visualmente observáveis como a cor, a forma e o tamanho, ideia também defendida por Spence e Gallace (2008, p. 23-24). Como forma de adquirir conhecimento, a visualização apresenta-se como uma atividade incisiva, objetivadora e ordenativa (Belova, 2012, p. 116). Outros sentidos, como o paladar, a audição, o olfato e o tato, apresentam-se como alternativas à obtenção de conhecimentos na relação com a visão para obter outra informação. Os objetos “convidam-nos a explorar as suas qualidades sensíveis, de som, visão, paladar e tato para que possamos experimentá-los” como refere Semedo (2015, p. 8). A este respeito, ao citar Merleau-Ponty’s, Belova (2012, p. 116) refere que o olhar deve ser usado como forma de envolvimento com o que nos rodeia, numa relação de reciprocidade entre o que vê e o que é visto, o visível e o

invisível, relação para a qual contribui a utilização de todas as percepções sensoriais - visual, olfativa, gustativa, auditiva, tátil. Nesta perspetiva, Anra Kennedy (2015, s/p) refere que a possibilidade de ver, cheirar, degustar, quando possível, ouvir e tocar é crucial no processo de exploração porque é o que diferencia a aprendizagem pelo objeto, da aprendizagem pela imagem.

No entanto, a par dos cinco sentidos, Belova refere também o movimento como elemento necessário ao envolvimento. O movimento é considerado por Bernie Arigho (2008, p. 209) como um sexto sentido necessário para ativar as memórias, referindo que as memórias são ativadas pelos seis sentidos da visão, audição, tacto, paladar, [olfato] e movimento. Nesta perspetiva, é o “corpo que vê e não os olhos ou a mente” (Belova, 2012, p. 117). A atenção é deslocada da estrutura do vestígio visual para o acontecimento e significado da experiência visual, uma vez que considera que não é o que se vê que produz conhecimento, mas o que se sente ao relacionar o que se vê com a experiência que se tem ao ver.

Antes de efetuar uma interpretação do significado do objeto, o observador envolve-se com o mesmo a um nível corporal, físico. O objeto transmite-lhe sensações que o convidam à aproximação. Esta aproximação corporal, física, é uma característica essencial para o conhecimento (Belova, 2012, p.121). O autor argumenta que somos seres físicos, carnais, que cheiramos, que tocamos e ouvimos, e que por conseguinte todo o contato visual com o mundo se transforma numa experiência vivida²³ e não numa experiência pensada²⁴ (Belova, 2012, p. 121), o que nos transmuta em indivíduos que têm a percepção do mundo agindo nele e sobre ele. A percepção das coisas é, deste modo, condicionada pela sua posição no espaço, os movimentos de aproximação ou afastamento em relação ao objeto, percepções táteis e outras percepções sensoriais.

É neste contexto de relacionamento sensorial com o objeto e o seu contexto, que recreamos a forma, a textura, a cor e a orientação espacial do objeto visual. Esta interação visual transforma-se numa atividade de obtenção de significados, que apesar de invisível é sentida por todos os envolvidos. Esta relação do corpo com os objetos indica que o envolvimento visual com o mundo ocorre no limiar entre o corpo e o mundo envolvente, que o autor refere ser a matéria física (flesh = carne). Considera-a como o meio que estabelece o contacto entre o observador e o objeto observado e que produz conhecimento acerca do mesmo, o que Francis McGlone refere como percepções materializadas²⁵ (McGlone, 2008, p.56). A matéria física é “uma fábrica de experiência” (Belova, 2012, p.121), logo observador e observado são indivisíveis.

Nesta linha de pensamento, e de acordo com Evans e Lawler citado por Belova (2012, p.123), a visão não é uma atividade unidirecional, mas sim um diálogo, que permite ao sujeito, na sua relação com o objeto, perceber o mesmo pela experiência motivada pelas sensações.

²³ Tradução livre de *lived-out*.

²⁴ Tradução livre de *thought-out*.

²⁵ Tradução livre de *embodied perception*

Experienciamos o visual utilizando todos os nossos sentidos sem estabelecermos uma separação entre o racional e o percecional, nem entre o visual e os outros sentidos (Belova, 2012, p. 125). O objeto não é visto como um todo de imediato. São vários os movimentos efetuados para olharmos o objeto sob várias perspectivas e formarmos o todo, o significado. Todo o movimento efetuado nesse sentido contribui para a aproximação ao objeto e à sua experiência.

É esta experiência que conduz a um estado de deslumbre que transforma uma vivência num ato memorável. O deslumbre pode ser um estado constante no qual nos movemos da fascinação e da curiosidade à admiração, culminando no entorpecimento ou estupefação (Bolla, 2012, p.158), momento em que o deslumbre nos controla e se apodera de todos os nossos sentidos.

Ficar deslumbrado também depende da capacidade do observador estabelecer relações entre o novo e o que já lhe é familiar. É um estado encantador que cativa a mente e a enclausura numa espécie de distração, de alienação. É um estado no qual corpo e alma se debatem com sentimentos contraditórios que promovem um envolvimento mais profundo do sentido do ser (Bolla, 2012, p.158), porque o estado de deslumbre se prende não só com o aspeto visual do objeto, mas com o significado do mesmo, esse inatingível fisicamente, mas alcançável sensorialmente:

“When I find myself in wonder I try to remain there, poised in this state, deliberately holding off the onset of expectation or the moment of release. I feel absorbed but unable to touch the source of that absorption, keenly aware, in a heightened state of perception yet at the same time lacking focus. It is almost as if myself lacks consistency, or precision. Being in wonder is a kind of contemplation without object, a suspension in attentive inattention; I am at the same time both completely absorbed and distracted” (Bolla, 2012, p. 159).

É esta invulgaridade da experiência sensorial que a transforma numa experiência significativa. Quando se trata de evocar experiências recorre-se às sensações vivenciadas, gostos, sons, sensações corporais, cheiros e imagens visuais. Quando recordamos uma sensação experienciada fisicamente evocamos as emoções sentidas e que estão ligadas a valores que lhe atribuímos com o prazer que nos causou.

Mundo físico, sentidos, emoção, memória, experiência agradável, é a ligação perfeita e necessária para o deslumbre e para uma experiência consequentemente memorável porque relevante, significativa.

Sendo a sociedade e o seu desenvolvimento a missão central dos museus, afigura-se-lhes um grande desafio. Num mundo onde, direta ou indiretamente, interferem outros desafios como o uso das tecnologias e a globalização de aprendizagens, os museus têm de atender ao seu recurso mais

importante, os objetos, e mediante estratégias cuidadosamente selecionadas apelar ao envolvimento sensorial dos seus utilizadores, permitindo-lhes construir significados a partir do manuseamento dos objetos que exploram. Estas estratégias de manuseamento têm-se manifestado fortes aliadas na mudança tão pretendida com as aprendizagens em museus, pois permitem a experiencição que conduz a um estado de deslumbre que transforma uma vivência num ato memorável porque, para além do aspeto visual do objeto, se atinge sensorialmente o significado do mesmo. Quando se trata de evocar experiências recorre-se às sensações vivenciadas, gostos, sons, sensações corporais, cheiros e imagens visuais e evocamos as emoções sentidas e que estão ligadas a valores que lhe atribuímos com o prazer que nos causou.

É esta invulgaridade da experiência sensorial que a transforma numa experiência significativa e que se pretende ser o alicerce da mudança social tão desejada em museus.

Capítulo 2 – Avaliação em Museus: uma forma de estar

Avaliar é uma atividade inerente à condição e existência humana. É uma atividade subjetiva, difícil e, no entanto, necessária. Partindo do complexo conceito de avaliação, este capítulo aborda, no âmbito museológico, as questões relacionadas com a avaliação: porquê avaliar, como avaliar e o que avaliar.

2.1. Definir avaliação

São vários os conceitos de avaliação que se encontram, quer na literatura quer nos *sites*, que se debruçam sobre este processo. Como defende Stufflebeam e Coryn (2014, p. 6) todos apresentam elementos de credibilidade, pois refletem contextos e abordagens específicos, logo não se anulam.

Frequentemente encontram-se definições que transportam para outros conceitos que são assumidos como avaliação. Conceitos como monitorização (Foster, 2008, p.8) e investigação (Foster, 2008, p. 8; Hein, 2000, p. 56; Hooper-Grenhill, 1994, p. 69) aparecem associados a avaliação. São conceitos que em muito são idênticos, nomeadamente no uso que fazem dos métodos de recolha de dados, mas que os autores diferenciam, apesar de assumirem poderem relacionar-se. Segundo a definição apresentada no Manual de Avaliação para Profissionais de Museus²⁶ (Foster, 2008, p.8), monitorizar significa recolher e analisar informação, de forma continuada, para verificar o desenrolar de uma atividade em qualquer momento da execução. Investigar implica gerar novos conhecimentos e explorar hipóteses que, posteriormente, facultam evidências para o desenvolvimento de teorias. É uma prática que advém, por um lado, da necessidade de desenvolver redes conceituais e, por outro, de consciencialização, profissional e pessoal (Hooper-Greenhill, 1994, p. 69).

No âmbito do conceito de avaliação, a mesma autora refere que avaliar é a recolha sistemática de informação e elementos sobre as características, atividades e resultados de uma exposição ou programa (Hooper-Greenhill, 1994, p. 69), úteis à tomada de decisões sobre a sua continuidade ou melhoramento, logo é fazer um juízo de valor, como alega Hein (1998, p. 56). Perspetiva também apresentada por Economou (2004, p. 30). É uma definição que nos transporta para uma dimensão necessária no processo de avaliação – a utilidade. Nesta perspetiva, também Stufflebeam e Coryn (2014, p. 6) referem que a avaliação útil é aquela que providencia informação de qualidade que permita tomar e validar decisões.

Um dos primeiros conceitos a surgir apresenta a avaliação como o processo para determinar a concretização dos objetivos. Apesar de ainda prevalecer atualmente, esta perspetiva não deixa de ser redutora, pois os objetivos poderão não estar adequados, logo não ter valor. Poderão estar deturpados e ser disfuncionais, de menor importância, não estarem de acordo com as necessidades

²⁶ Tradução livre de *Evaluation toolkit for museum practitioners*.

dos utilizadores, isto é, poderão não estabelecer uma relação real com o contexto, por isso não se pode julgar o sucesso de um programa somente pelo facto de ele ter alcançado os objetivos. Por outro lado, valoriza apenas os resultados. Deste modo, a avaliação implica a incidência não só nos objetivos, mas no processo, especialmente se for considerada um meio para melhorar. A avaliação envolve, neste sentido, os métodos necessários e mais apropriados que permitam ao avaliador formular um juízo defensivo de programas ou entidades avaliadas (Stufflebeam e Coryn, 2014, p. 7).

Scriven (2007, p. 1) define avaliação como um processo, enquanto forma de determinar o mérito, valor e significado, e um produto referindo que avaliação é um produto de um processo. Também Patton se encontra nesta linha de orientação da avaliação. Considera que quando se avalia algo, é para determinar o seu mérito, utilidade²⁷, valor ou significado (Patton, 2011, p. 2). A *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) define avaliação como a sistemática obtenção do valor e do mérito do objeto avaliado (1994, p.3). No entanto, Stufflebeam e Coryn (2014, p.11) consideram que esta definição é reducente faltando-lhe, na sua opinião, valores genéricos que consideram cruciais. Definem avaliação como a sistemática obtenção de valor, mérito, significado, acrescentando integridade, viabilidade, segurança e equidade.

Mérito, utilidade e valor são diretrizes comuns a todas as definições e fundamentais para alcançar valor. Mérito, que envolve excelência e qualidade, e utilidade, que inclui a qualidade e a excelência dentro de um contexto com necessidades, custos e circunstâncias específicas.

No âmbito das instituições culturais, e respetivos eventos, Faria (2007, p. 67) define avaliação como um “processo de apreciação da adequação dos meios empregues para atingir objetivos previamente definidos”. Nesta perspetiva, é necessário construir um plano de avaliação que tem de atender a critérios como a pertinência da sua aplicação e a formulação adequada dos objetivos e hipóteses, e à definição de todos os momentos e passos necessários à sua execução (Faria, 2007, p. 69-70) – apresentação do projeto; objetivos gerais e específicos; equipa; metodologias; orçamento; calendarização e apresentação dos resultados.

Falar de avaliação não é tarefa fácil dada a complexidade do processo e por normalmente ser associada a um outro processo complexo que é o do ensino e aprendizagem, independentemente do seu carácter, se formal, não formal ou informal.

2.2. Referência concetual e histórica

A preocupação em redor da avaliação no processo educativo emergiu com maior relevância a partir da década de 20 do século passado e com incidência no processo educativo formal, no sentido de um melhor entendimento e definição do conceito, bem como das estratégias a adotar para colocar em prática uma conduta que poderá ser tão ambígua e subjetiva.

²⁷ Tradução livre de *worth*.

Até ao primeiro quartel do século passado, o adjetivo que melhor se aplicaria ao conceito avaliação seria o de confiança. Segundo Maria Helena Damião, a avaliação efetuada correspondia ao que consideravam ser a realidade do saber e das capacidades dos sujeitos (Damião, 1996, p. 122). Por isso, a legitimidade dessas apreciações não era questionada e funcionava como um elemento seguro, legitimador e um referencial das competências da instituição e dos agentes educativos.

Esta perspetiva direcionada e redutora, que Rosales (1990, p.20) apelidou de convencional, funcionava quando se tratava de apenas quantificar a aquisição de conteúdos (Damião, 1996, p. 123), mas não quando se tratava do plano das vivências e dos sentimentos que interferem com essa aquisição. A identificação desta problemática na questão da avaliação iniciou uma reflexão que conduziu ao aparecimento de novas linhas de investigação.

Vários foram os investigadores que se debruçaram sobre a questão da avaliação²⁸. Das investigações surgiram, ao longo do século XX, vários paradigmas que, de acordo com as áreas de interesse e atuação dos teóricos, bem com o contexto histórico em que se inseriam, se focavam em pontos de interesse distintos. Os diferentes paradigmas surgidos levaram Madaus *et al* (1993, p.3-23) a falarem em idades²⁹, estádios de desenvolvimento para este percurso da história da avaliação. Estes contributos despoletaram uma transformação desta prática ao nível do conceito e dos métodos, no sentido de encontrar o equilíbrio entre metodologias e técnicas. Embora díspares, todos os paradigmas se desenvolveram em torno do conceito de aprendizagem e concebiam a avaliação como um meio de a melhorar.

As abordagens e os modelos que foram surgindo desenvolveram-se essencialmente na área das ciências sociais, podendo no entanto, ser aplicáveis a diversos campos de ação, nomeadamente os museus.

2.3. Abordagens teóricas

A necessidade de apresentar resultados legitimadores das suas ações levou, desde cedo, os profissionais de museus a procurar formas de obter informação útil e válida que documentasse os resultados das suas práticas. No entanto, a necessidade de “prestar contas”³⁰ para legitimar ações e resultados, levava à adoção de metodologias que não tinham em consideração a experiência

²⁸ R. Tyler; M. Scriven; Patton; L. J. Cronbach; B. McDonald; D. L. Stufflebeam; M. Parlett e D. Hamilton; R. E. Stake; E. W. Eisner; S. Kemmis, Joint Committee on *standards* for educational evaluation, são alguns dos investigadores e organismos que se debruçaram sobre a questão.

²⁹ Idade da Renovação (1800-1900) marcada pela atuação de Joseph Rice (Hogan, 2007, p.); idade da eficiência e validação (1900-1930); idade Tyleriana (1930-1945) marcada pela atuação de Ralph Tyler; idade da Inocência (1946-1957) em que se assiste a uma adoção e aplicabilidade desenfreada do modelo de Tyler; idade da expansão (1958-1972); idade da profissionalização (1973-1983) marcado pela profissionalização da avaliação; idade da expansão e integração (1983-?) marcada pelo aparecimento de organismos que têm como preocupação central a criação de padrões de avaliação (Madaus et al, 1993, p.3-22; Hong, 2007, p.1-13)

³⁰ Tradução livre de *accountability*.

vivida. Percepções, atitudes, significados e valores não eram indagados. Duas abordagens que, inicialmente, separavam dois mundos e duas formas de ver e abordar a avaliação: a positivista e a naturalista.

2.3.1. Abordagem positivista

Esta abordagem foi amplamente utilizada nos Estados Unidos da América. Com influências das ciências sociais e da psicologia comportamental, assume a educação como formação, instrução, e não como um processo de desenvolvimento, e a aprendizagem como um processo passivo. Avalia, por isso, o sucesso de um processo através da contabilização de resultados, de acordo com princípios e objetivos pré-definidos e mesuráveis, e não de acordo com os interesses e necessidades do sujeito de aprendizagem. Os modelos de avaliação pautados por esta abordagem utilizam os métodos quantitativos e julgamentos efetuados como elementos legitimadores. Nesta perspetiva, este método transforma cada visitante num número, que se observa, compara e trata estatisticamente, não tendo em consideração as inúmeras variáveis, nomeadamente os contextos, que podem influenciar o processo de aprendizagem.

É um modelo que se limita a avaliar somente o que é observável, o mesurável e quantificável e que Hooper-Greenhill (1994, p. 81) designou de laboratorial e Hein (1998, p.63) de tradicionalista.

2.3.2. Abordagem Naturalista ou de Retorno³¹

Este modelo, por seu turno, reflete a forma de estar na avaliação dos países da Europa anglo-saxónica. Com influências sociológicas, antropológicas e etnógrafas, este modelo provém da preocupação de compreender de que forma os visitantes percecionam os museus e as suas experiências em museus. Nesta perspetiva, a recolha de elementos legitimadores, as evidências, que reflitam experiências e sensações, efetua-se no campo, recorrendo a métodos qualitativos com a colaboração direta dos avaliados. É uma abordagem que tem sido utilizada para estudar e desenvolver programas educacionais e exposições. Inserem-se, neste contexto, os estudos de caso, tipologia selecionada para a investigação levada a efeito.

Este modelo atende aos contextos em que se desenrola qualquer atividade humana e procura interpretar e compreender a forma como esses contextos contribuem para processos como a aprendizagem.

Estas abordagens têm de ser entendidas no contexto do conceito de aprendizagem pelo qual se pautavam. A positivista relacionada com um conceito de aprendizagem como um processo passivo e a naturalista com o conceito de aprendizagem como um processo ativo, apresentando, assim, características diferentes (Apêndice E).

³¹ Tradução livre de *responsive*.

Atendendo aos modelos de aprendizagem e ao conceito de aprendizagem subjacentes às práticas museológicas, a abordagem naturalista tem pautado os processos de avaliação, pois trata-se de compreender como se processam as experiências. Para o efeito, utiliza modelos de avaliação que permitam uma descrição, análise e síntese pormenorizada de um determinado programa, projeto ou atividade, como um todo contextualizado, triangulando múltiplas perspetivas, métodos e técnicas e envolvendo as partes interessadas. Neste contexto, situa-se o estudo caso. Este modelo é apontado por Stufflebeam (2001, p.9) como um dos melhores modelos a seguir no século XXI, atendendo à cotação obtida de acordo com os critérios de mérito da *Joint Committee Program Evaluation Standards*.

2.4. Objetivos da avaliação em Museus

A avaliação tem de ser entendida como uma forma de estar ao serviço da política e da prática museológica com intuítos bem definidos. Podem enumerar-se, da revisão da literatura (Hooms, 1992, p.102; Hooper-Greenhill, 2002, p.102; Foster, 2008, p.14-16; Suárez, et al, 2013, p.6), os mais frequentemente referidos:

- Determinar se os propósitos, objetivos e resultados de um determinado processo, seja exposição, projeto, programa ou atividade, foram alcançados e determina igualmente o porquê dessa concretização ou não;
- Compreender melhor as necessidades dos visitantes, independentemente da categoria, e melhorar os serviços que lhes são oferecidos, ser-se mais *user-focused*;
- Identificar pontos fortes e pontos fracos permitindo redirecionar recursos e esforços, permitindo saber o que contribuiu para a eficácia do processo e como atuar futuramente;
- Assegurar que a aprendizagem, enquanto resultado salientado no processo de avaliação, é partilhada e colocada em prática dentro da organização;
- Definir a qualidade dos processos da instituição, nomeadamente atendendo aos benefícios que os processos podem trazer para a comunidade;
- Antecipar problemas que se poderão, uma vez identificados, resolver *a priori*;
- Motivar a equipa e os utilizadores da instituição, documentando e consolidando a sua ação, criando oportunidades de diálogos internos e externos;
- Demonstrar o impacto da instituição aos investidores e, se for o caso, aos membros de tutela;
- Documentar e justificar as práticas dos profissionais da instituição.

A todas estas razões, Suárez *et al* (2013, p. 5-6) acrescenta e alerta, também, para aquela que considera ser o fundamento dos processos de avaliação em museus e que se prende com a oferta cultural. Esta transforma-se num produto dirigido à comunidade, que tem como propósito divulgar o património cultural para que o conheçam, compreendam conservem e protejam. Falando da comunidade escolar, este produto assume um carácter didático que, frequentemente vai ao encontro dos programas curriculares e que é por ela consumida. Nesta perspetiva, os museus têm uma responsabilidade acrescida, pois têm de garantir que a oferta seja útil, válida e dotada de valor para concretizar os propósitos com que foi planeada.

Nas razões enumeradas provenientes da revisão da literatura, é, assim, possível identificar traços que projetam para modelos de avaliação cuja abordagem se insere nos dois domínios, o positivista, nomeadamente os que se referem ao verificação dos objetivos *per si*, sem atender à sua transformação em comportamentos, e o naturalista no que respeita à preocupação com as atitudes e os valores para com o património, refletindo a ainda existente dualidade das heranças e formas de estar em relação à avaliação em museus.

2.5. Metodologias de avaliação

Atendendo à importância do processo de avaliação para a legitimação, contextualização e melhoria de projetos em função de todos os intervenientes, é necessário seguir uma metodologia, entendida como o conjunto de métodos e técnicas, assente na abordagem que permita a obtenção de dados relacionados com atitudes, valores e comportamentos. Vários autores se debruçaram sobre o assunto e são unânimes em afirmar que a metodologia a usar num processo de avaliação adequa-se à situação concreta a que se destina.

Apesar das metodologias de avaliação utilizadas em museus serem frequentemente associadas a determinados processos – a exposição e os estudos de públicos – são suscetíveis de utilização noutros processos – programas, projetos, atividades.

2.5.1. Métodos de avaliação

- Estudos de públicos

Os estudos de público estiveram, desde muito cedo, no cerne dos processos de avaliação em museus. Inicialmente de cariz qualitativo, foram ganhando progressivamente, com as mudanças operadas no decurso da história da avaliação em museus, contornos mais qualitativos. Para além de permitirem conhecer a sua composição e oscilações, quando efetuados periodicamente e atendendo a aspetos diversos³² (Faria, 2007, p. 70), possibilitam a perceção de pensamentos,

³² Aspetos sociodemográficos; aspetos relacionados com hábitos de visita e a própria visita e opiniões sobre o espaço/visita (Faria, 2007, p. 71)

entendimentos, atitudes, valores e sensações. Hein refere que os estudos de público tem de estar associados ao comportamento humano para produzir resultados úteis e válidos, propícios ao melhoramento da oferta cultural (Hein, 1998, p. 101).

- Avaliação prévia, preliminar ou diagnóstica (*front-end evaluation*)

Este método de avaliação também designado de *baseline evaluation* (Wilkinson, 1998, p. 29), *front-end analyses* (Mitchell, 1996, p. 90), prévia (Santos, 2000, p. 153) e preliminar ou diagnóstica (Hooper-Greenhill, 2002, p.108), permite uma análise de contextos possibilitando apurar as necessidades do público-alvo e a adequação do projeto às suas necessidades, através do entendimento das suas ideias e representações. Possibilita também a análise dos contextos oferecidos pela instituição para suportar o projeto, nomeadamente recursos existentes, e ainda analisar a natureza do projeto e a relação existente entre os contextos dos intervenientes no processo de emissão e aquisição de conhecimentos. Isabel Victor entende que se deve “conhecer os traços identitários de um grupo civilizacional e as suas manifestações culturais; a noção de patrimónios e a forma como as pessoas constroem/projetam as memórias e sublimam os esquecimentos, as representações que os diferentes grupos têm da qualidade/satisfação relativamente a si próprios e aos outros, qual a sua visão de desenvolvimento, como planeiam a mudança, que necessidades identificam, que caminhos apresentam para a sua resolução, quais os seus interesses, quais as suas crenças, quais as suas prioridades, quais os seus mecanismos de tomada de decisão, entre outros” (Victor, 2009, p. 108), ou seja, todo o contexto humano, em todas as suas dimensões, pois qualidade é um imperativo a aplicar a todos os domínios da vida humana e não só ao que é mesurável.

- Avaliação formativa (*formative evaluation*)

A avaliação formativa permite auferir informação, através da monitorização, que possibilite possíveis ajustes enquanto decorre o projeto, nomeadamente verificar se os elementos que o constituem estão adequados a utilização que lhe foi adstrita. É um método que incide, como refere Faria (2007, p. 72) na capacidade comunicativa dos elementos criados, para que possam cumprir a sua função pedagógica, pressupondo uma predisposição para alterações. Para que seja útil, a autora refere ainda a necessidade de partir de objetivos concretos como legibilidade, compreensão, acessibilidade, definindo indicadores que permitam obter elementos qualitativos e quantitativos. Hein (1998, p. 59) acrescenta a interatividade.

É um método que Hooper-Greenhill (1994, p. 77) considera especialmente útil aplicar a recursos escritos e especialmente em exposições interativas, pois tudo o que tem como finalidade a interação do público carece de teste.

- Avaliação sumativa (*summative evaluation*)

Este método é utilizado após a conclusão de um processo executado, procurando documentar o produto final com apreciações críticas do seu valor. Por isso, a sua construção fundamenta-se num plano previamente estabelecido, no qual conste informação sobre o objeto de avaliação e o público no qual incidirá. Este método desenrola-se em metodologias diferentes, qualitativa e quantitativa, utilizando, para isso, técnicas de investigação que Faria (2007, p. 73) designa de intensivas – inquérito por questionário – e extensivas – entrevistas e observação direta.

- Avaliação corretiva (*remedial evaluation*)

Tal como a avaliação sumativa, este método é usado após a conclusão de um processo, mas com objetivos diferentes. Pretende-se com a aplicação deste método identificar problemas relacionados com o funcionamento do processo e proceder às alterações corretivas necessárias no produto final. Questões de funcionalidade, essencialmente, tais como sinalética, termos, títulos, letra (Faria, 2008, p. 74; Pérez Santos, 2000, p.160).

- Avaliação crítica (*critical appraisal*)

Pérez Santos (2000, p. 161) refere, ainda, a avaliação crítica como um outro método de grande utilidade em museus, uma vez que é aplicado por terceiros sem ligações à instituição nem aos processos. Considera que este afastamento permite a imparcialidade necessária ao ato de avaliar, podendo, deste modo, ser útil para a identificação de problemas que, rapidamente, se poderão resolver em situações óbvias, ou permitir estudos mais específicos, em situações mais complexas.

2.5.2. Técnicas de avaliação

Sendo a avaliação uma ferramenta flexível, mas precisa, de recolha de informação, são várias as técnicas que poderão ser usadas: observação, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, entrevistas, questionários, grupos focais, revisão de documentos, observação de produtos feitos. A sua seleção encontra-se, tal como o método, em consonância com a realidade a ser estudada. Foster agregou as técnicas referenciadas nos processos de avaliação em museus (Apêndice F). Do leque de técnicas mais referenciados, uns são habitualmente utilizados, outros menos utilizados e outros, ainda, que raramente se utilizam. Na realidade, tal como postula Foster (2008, p. 28), algumas das técnicas não são utilizadas com o propósito para o qual foram construídas.

Das técnicas referenciadas, as que se encontram no quadrante A são referidas por vários autores como habitualmente utilizadas na avaliação em museus (Screven, 1993; Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2002; Verna e Mallick, 2005; Foster, 2008), que têm em comum o facto de

privilegiarem o contato direto com o público, de forma a ser uma avaliação construtiva e participativa – entrevistas, dinâmica de grupo focal, questionários, observação, revisão de documentos e observação de trabalhos efetuados no âmbito das atividades propostas.

As entrevistas permitem obter informações detalhadas sobre processos complexos de pensamento e de raciocínios do público (Pais e Monteiro, 1992, p. 51).

No caso de uma investigação de carácter qualitativo, a entrevista poderá ser a técnica dominante para a recolha de dados mas poderá ser também utilizada aliada a outras técnicas como a observação participante. Podem ser não estruturadas, estruturadas, e semiestruturadas.³³

A dinâmica de grupo focal consiste num diálogo em grupo com um conjunto de elementos, escolhidos tendo em conta características comuns, com o objetivo de investigar assuntos, experiências ou atitudes e crenças, relacionadas com o assunto central. É uma técnica valiosa, que gera conhecimento, porque explora a forma como as ideias são construídas e expressas (Barnett, 2002, s/p), gerando informação que se relaciona com as competências e experiências.

Os questionários, abertos ou fechados, são uma das técnicas mais usadas para adquirir um maior número de respostas no mais curto espaço de tempo e permitem obter as respostas escritas de opinião que possibilitam mudanças de atitudes ou de estratégias. Relacionam-se com a obtenção de informação sobre o conhecimento, cuidado, satisfação, expectativas, comportamento, preferências e crenças, bem como sobre elementos demográficos, se necessário.

A observação permite tirar impressões gerais pela recolha de informação ao longo do decurso de um processo e o desempenho do público-alvo. Proporcionam uma adaptação à realidade e a construção posterior de novos recursos. Estrutura-se de forma a conseguir recolher de evidências relacionadas com os objetivos propostos recorrendo a um instrumento de registo.

A revisão de documentos permite analisar o decorrer das atividades pelo cruzamento de documentos relacionados com a planificação e implementação do projeto ao longo do seu decurso e tendo em conta os resultados da avaliação formativa, aquela que é efetuada durante o funcionamento do projeto.

A observação dos trabalhos efetuados por quem participa nas atividades ajuda a perceber o impacto que as mesmas tiveram quando devidamente lidos.

Sue Wilkinson destaca, para além de algumas técnicas já referidas, nomeadamente questionários, entrevistas e grupos focais, a importância de algumas técnicas que se encontram no quadrante B, nomeadamente os registos no histórico³⁴ do museu relacionados com o público, que fornecem informação sobre a origem, contatos, objetivos, atividade efetuada, agradecimentos ou

³³ As entrevistas não estruturadas poderão assumir o carácter de uma conversa informal, sobre a qual se registam todos os elementos significativos. No caso das estruturadas poderão ser de forma aberta, permitido flexibilidade na orientação da mesma e não rigidez, ou muito aberta permitindo uma profundidade na exploração dos assuntos focados. Com as entrevistas semiestruturadas recolhem-se dados passíveis de comparação.

³⁴ Tradução livre de *Record keeping*.

notas de agrado ou desagrado (Wilkinson, 1998, p. 29-31). Ballantyne R. R. e David L. Uzzel (1997, p. 39), apresentam ainda, as listas de verificação como outra estratégia a usar na avaliação em museus principalmente quando se pretende um feedback detalhado para se efetuarem melhoramentos e quando se pretende uma aprendizagem autodirigida e independente, sendo úteis como bases de avaliação do desempenho ou resultados de um produto ou procedimento.

2.6. Apresentação da problemática: avaliar para melhorar

O projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” é um projeto de mediação cultural patrimonial que foi pensado para estabelecer a ligação das escolas ao MHETM, tendo como elo de ligação a exposição permanente “Arqueologia na Maia: Ver, Tocar e Sentir a História”, cujos objetos expostos materializam os conteúdos curriculares do 1º, 2º e 3º ciclos. Surgiu como resposta a uma necessidade que a instituição sentiu de estabelecer uma relação contínua, e não esporádica, com a comunidade escolar no âmbito de uma das suas temáticas, a história, potenciando o recurso mais poderoso que os museus têm, os objetos, e estabelecendo ligação entre os conteúdos curriculares e a história local. Apesar de reativo, o projeto revelou-se necessário, uma vez que vai na terceira edição e o número de alunos inscritos passou de 789 alunos no ano letivo de 2012/2013 para 2896 alunos no ano letivos de 2014/2015.

Sendo um projeto de mediação patrimonial, destinado especificamente à comunidade escolar, programado recorrendo aos conteúdos e objetivos curriculares dos diferentes ciclos de ensino e atendendo ao crescente interesse dos docentes pelo projeto, à consciência da existência de lacunas subjacentes ao planeamento do projeto, mormente os objetivos que não foram devidamente definidos, e à inexistência de um programa de avaliação específico, é imperativo saber o seu contributo para a comunidade escolar percecionando os resultados ao nível das aprendizagens, designadas GLO e identificadas pelo MLA como resultantes do trabalho com museus. Pretende-se obter informação válida e útil, que possibilite o aperfeiçoamento do projeto permitindo o desenvolvimento de todos os envolvidos, reconhecendo-lhe portanto utilidade, valor e mérito bem como o desenvolvimento de programas e estratégias mais proactivas.

Avaliar é uma atividade inerente à condição e existência humana. É uma atividade subjetiva, por isso questionável, pois é impossível avaliar sem ter em conta o contexto do objeto a avaliar e a complexidade de todos os sujeitos implicados no processo. É um ato difícil, porque falível e sujeito a diversas interpretações.

Apesar de subjetivo, por estar sujeito a diversas dificuldades, o ato de avaliar é necessário. Só assim é possível aperfeiçoar e legitimar os projetos reconhecendo-lhe valor, mérito e utilidade para o desenvolvimento das pessoas que neles estão envolvidas.

Capítulo 3 - Estudo de Caso: o projeto “Ver, tocar e sentir a Maia”

Neste capítulo apresenta-se, numa primeira fase, o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, dando a conhecer o percurso de implementação, a contextualização, as características e os recursos utilizados, assim como a estrutura e o respetivo funcionamento. Na segunda fase deste capítulo, é apresentada a problemática subjacente à necessidade de avaliar o projeto e a metodologia utilizada, com referência aos instrumentos de avaliação selecionados e à população selecionada, caracterizando-a e contextualizando-a.

3.1. O projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”

3.1.1. Descrição sumária

O projeto Ver, Tocar e sentir a Maia, é um projeto transversal da DCT da Câmara Municipal da Maia (CMM) liderado pelo MHETM. Tem como parceiros o Gabinete da Arqueologia (GA) e o Maia Welcome Center – Loja Interativa de Turismo. É um projeto de mediação patrimonial que se destina à comunidade escolar, pretendendo ser neste campo vertical e abrangente, isto é, que inclua os alunos do ensino pré-escolar ao ensino secundário. Foi pensado e implementado pela primeira vez no ano letivo de 2012/2013, e reeditado nos anos letivos subsequentes, com os seguintes objetivos:

- Divulgar a história local;
- Contribuir para a valorização do património histórico local, nomeadamente o arqueológico;
- Conhecer a ocupação do território maiato no passado;
- Sensibilizar para a salvaguarda do património cultural;
- Fortalecer o sentimento de pertença à terra;
- Reforçar a ligação do museu à escola.

3.1.2. Implementação

O projeto foi implementado pela primeira vez no ano letivo de 2012/2013 com o nome da exposição permanente que tinha justificado a sua conceção – Arqueologia na Maia: Ver, Tocar e Sentir a História. Visava a dinamização da exposição tendo em consideração os conteúdos programáticos do 3º, 5º e 7º ano. Encontrava-se dividido em diferentes momentos que se interligavam³⁵.

Participaram no projeto 28 turmas, 20 do 1º ciclo e 8 do 3º ciclo, correspondendo a 789 utilizadores, 518 e 271 respetivamente. As turmas participantes pertenciam aos Agrupamentos Gonçalo Mendes da Maia e Castelo da Maia, dois dos sete agrupamentos escolares existentes.

A falta de contato com uma escavação arqueológica foi referida inúmeras vezes de forma oral pelos docentes ao longo do ano letivo. Esta questão, que considerámos menos positiva, foi o ponto de partida para a reestruturação do projeto no ano letivo de 2013/2014 que passou a designar-se Ver, Tocar e Sentir a Maia.

Tendo como parceiros o GA e o Turismo, a conceção do projeto partiu com a finalidade de propiciar à comunidade escolar, entretanto alargada para o 3º, 4º, 5º e 7º ano, o contacto com uma escavação arqueológica experimental, uma vez que não existe na Maia nenhum sítio arqueológico visitável. Definiu-se assim uma nova atividade, a simulação de intervenção arqueológica que permitia o envolvimento físico dos alunos, com destaque para a utilização dos sentidos, a vivência da experiência da escavação e a aprendizagem em simultâneo, uma aprendizagem baseada na experiência. Esta alternativa verificou-se, no entanto, impossível de realizar devido às dificuldades manifestadas no transporte e manuseamento da caixa construída para o efeito, uma caixa de 200x200cm (Fig. 5) que se encontra desmontada e armazenada nas instalações do museu.

Perante o pedido de uma alternativa pelo Chefe da Unidade Orgânica a caixa inicialmente proposta foi substituída por cinco *kits* pedagógicos de objetos manuseáveis, cada um com uma temática a desenvolver no âmbito da história e da arqueologia, pensados e construídos em estreita colaboração pelo MHETM e pelo GA durante o 1º período do ano letivo de 2013/2014 o que conduziu à alteração da estrutura do projeto. Passou a ser constituído pelas visitas guiadas à exposição permanente no MHETM e à Torre do Lidador e pelas sessões de História e Arqueologia, “O Museu vai à escola com a Arqueologia”, com a utilização dos *kits* pedagógicos, resultantes da cooperação do MHETM com o GA.

³⁵ Visita pela Maia dirigida aos docentes, orientada pelos técnicos do Maia Welcome Center, com um percurso pedestre; encontro para os docentes no MHETM orientado pelos técnicos do GA, seguido de uma visita à exposição; sessões de História e Arqueologia para os alunos, orientadas pela técnica dos serviços educativos do MHETM; visita dos alunos à exposição permanente do MHETM e a realização de trabalhos efetuados no âmbito do projeto, incidindo em questões da história local com apresentação e exposição pública dos mesmos na Galeria da Torre do Lidador.

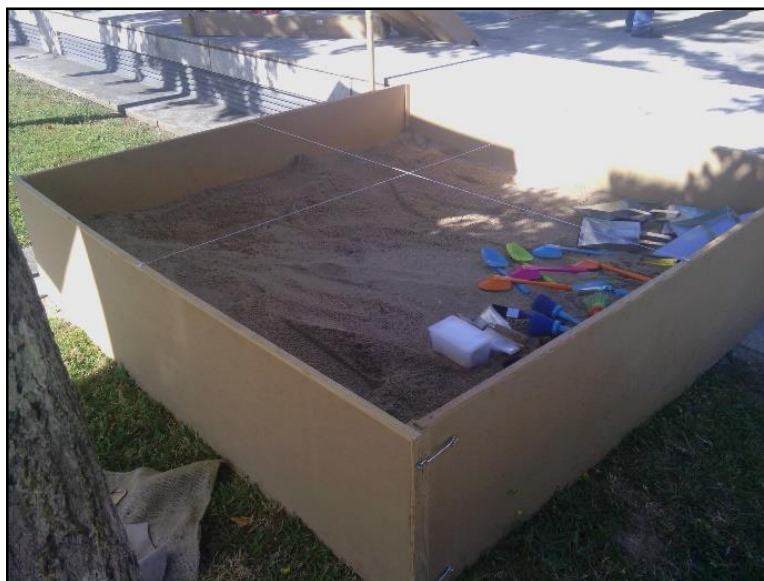


Figura 5 - Caixa de simulação de escavação arqueológica

MHETM © Liliana Aguiar

Participaram no projeto 996 alunos, 739 do 1º ciclo e 257 do 3º ciclo, correspondendo a quatro dos sete agrupamentos, tendo sido efetuadas 20 deslocações às escolas, no âmbito das sessões de história e de arqueologia com os *kits*, resultando num total de 438 alunos abrangidos.

Os docentes manifestaram-se agradavelmente, afirmando que “a atividade/visita ao museu [estava] muito bem conseguida...”³⁶, considerando que “o conteúdo [se encontrava] dentro do programa do 4º ano, o que permite aos alunos ver/”sentir” o que estão a tratar na escola”³⁷

Foram apresentadas algumas ações de melhoria ao projeto, nomeadamente ao nível da divulgação, dos recursos e da abrangência de público.

A divulgação, mediante uma apresentação personalizada, clara e objetiva, e a criação de novos recursos educativos foram as medidas de melhoria prioritárias. O projeto foi apresentado em reunião em sede de agrupamento previamente marcada com os diretores dos agrupamentos escolares do concelho, na qual estavam representados os diferentes ciclos através dos representantes da coordenação. Partindo do contexto programático do ensino pré-escolar, 3º ciclo e do Secundário, em vigor, sugeriu-se a produção de mais quatro *kits* pedagógicos, o 6 e o 7 para o Ensino Pré-escolar para o ano letivo de 2014/2015, o 8 e o 9 para o terceiro ciclo e ensino secundário, respetivamente, para o ano letivo de 2015/2016.

Pretendia-se chegar a todas as faixas etárias que compõem a comunidade escolar do concelho e contribuir para o aumento qualitativo da oferta educativa aos alunos.

³⁶ Tratamento Qualitativo de Inquéritos de Satisfação (CMM, 2012, s/p)

³⁷ Tratamento Qualitativo de Inquéritos de Satisfação (CMM, 2012, s/p)

Atendendo a estas propostas de melhoria, foi concebido e planeado o terceiro ano do projeto (Anexo A) correspondente ao presente ano letivo (2014/2015). Manteve a designação, os objetivos e as atividades, mas passou a abranger o ensino pré-escolar. Inscreveram-se no projeto cento e vinte e quatro (124) turmas correspondendo a 2896 alunos. Do ensino pré-escolar inscreveram-se quarenta (40) turmas. Do primeiro ciclo do ensino básico inscreveram-se também quarenta (40) turmas. Do segundo ciclo inscreveram-se trinta e seis (36) turmas. Do terceiro ciclo efetuaram a inscrição onze (11) turmas e do ensino secundário uma (1) turma (Tabelas 2 e 3).

	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Total
Total	789	996	2896	4681

Tabela 2 - N.º de alunos abrangidos pelo projeto por ano letivo

	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Total
Pré-escolar	Não aplicável	Não aplicável	40	40
1º Ciclo	20	21	40	81
2º Ciclo	Não aplicável	Não aplicável	36	36
3º Ciclo	11	11	7	29
Secundário	Não aplicável	Não aplicável	1	1
Total	31	32	124	187

Tabela 3 - N.º inscrições no projeto por ano letivo e nível de ensino

Como se pode verificar pela análise comparativa, o maior número de inscrições atribui-se ao primeiro ciclo, seguindo-se o pré-escolar, o segundo ciclo, o terceiro ciclo e por fim o ensino secundário, verificando-se uma relação decrescente entre o nível de ensino e o número de inscrições. Os níveis de ensino iniciais são os que mais inscrições efetuam, diminuindo à medida que se sobe no nível de ensino.

3.1.3. Contextualização

Subjacente ao planeamento e implementação do projeto “Ver, tocar e sentir a Maia” encontram-se diversas questões:

- A necessidade de prática concreta de ideais relacionados com a missão do museu;
- A existência de recursos importantes que não estavam a ser explorados nem conectados à missão do museu;
- A ligação entre os conteúdos e objetivos dos programas curriculares e os recursos existentes na instituição;
- As características da população escolar do concelho da Maia;

- A necessidade de dar cumprimento às questões legais subjacentes ao Plano estratégico da CMM;
- O conceito e os contextos de aprendizagem baseada na experiência.

O projeto surgiu inicialmente da necessidade de dar cumprimento à missão do museu.

A missão é uma declaração de intenção, de propósito. Descreve o que o museu é, o que faz, como opera, onde coleciona e qual a razão subjacente a esse ato e deverá ser revista com regularidade, podendo ser atualizada ou melhorada (Edson, 2004, p. 151). Deverá ser também moldada pelo envolvimento ativo, participativo dos utilizadores do museu, ao mesmo tempo que este último justifica a sua existência e propósito (Ambrose e Paine, 2006, p. 18). “Museums are for people, and the successful museum recognizes the opportunity that the participation and involvement can bring to its work and the need to engage people ever more closely with the services it provides” (Ambrose e Paine, 2006, p. 19).

De acordo com as Normas de Funcionamento dos Museus Municipais, o MHETM “tem como missão propiciar localmente o acesso à informação e à construção do conhecimento, sensível aos estímulos da população maiata e à diversidade cultural, através do desenvolvimento de programas de mediação, proporcionando à pessoa e à comunidade um papel ativo e participativo na sociedade, com particular incidência na construção, preservação e divulgação da identidade e património da Terra da Maia” (CMM, 2008, p.1).

É uma declaração de intenção que foi desenvolvida num contexto redutor uma vez que reforça a ideia de que o acesso à informação e à construção do conhecimento deverá ser feita no local, ou seja no espaço físico do Museu. No entanto, atualmente e perante as expectativas cada vez mais elevadas de utilizadores viajados, que têm experiências inovadoras em museus e um acesso cada vez maior a instituições museológicas e suas coleções via internet, os museus não podem simplesmente esperar que os visitantes apareçam, têm de sair e levar à comunidade os seus serviços (Ambrose e Paine, 2006, p. 52).

No sentido de concretizar a sua missão, o normativo refere ainda, e de acordo com o artigo 19º, que o museu deverá “desenvolver um programa cultural que visa a divulgação dos bens museológicos, assente num plano de exposições, baseado nas características das coleções” (CMM, 2008, p.10), bem como realizar, “em articulação direta com o plano de exposições” (CMM, 2008, p. 10) um conjunto de atividades culturais com o propósito de explorar as temáticas apresentadas.

A exposição “Arqueologia na Maia: Ver, tocar e Sentir a História” esteve, deste modo, na base de planeamento deste projeto. É uma exposição de carácter permanente, com objetos arqueológicos que documentam a presença do Homem no concelho da Maia na Pré-História – Neolítico e Calcolítico –, na Proto-História - Idade do Bronze – e na História com o domínio Romano. Os objetos encontram-se divididos em duas salas de acordo com as épocas.

Na Sala 1, que é reestruturada anualmente pelo GA da CMM, estão atualmente expostos os objetos referentes à Pré-História e à Proto-História encontrados em contexto de superfície no sítio arqueológico da Bouça da Cova da Moura, lugar de Ardegães, freguesia de Águas Santas. A exposição intitulada “Bouça da Cova da Moura: diziam os antigos que habitavam lá os mouros” é composta por materiais de superfície que se inscrevem entre o Neolítico e a Idade do Bronze, como os machados de pedra polida e uma enxó; fragmentos de cerâmica decorada do Calcolítico; um pingo de fundição da Idade do Bronze e um fragmento de uma pequena escultura datada por luminescência entre 2860-750 a.C., entre o Calcolítico e a Idade do Bronze final, e ainda dois monólitos graníticos com Arte Rupestre de tipo Esquemática e de tipo Atlântica (Apêndice G).

Na sala designada de Sala de Acolhimento encontram-se expostos os objetos arqueológicos que documentam a passagem e a fixação dos romanos no território da Maia. São objetos ligados à rede viária, à prática funerária e à religiosidade. Em exposição podemos observar um marco miliário. Este marco miliário documenta a via XVI do império Romano, a Via *Bracara Augusta*, e descrita no Itinerário de Antonino, que permitia a ligação entre a cidade de *Bracara Augusta* (Braga) a *Olisipo* (Lisboa) cruzando o atual concelho da Maia. Para além do marco, estão também expostos objetos de cerâmica comum, depositados no MHETM pelo Museu D. Diogo de Sousa, provenientes da necrópole da Forca, uma das três necrópoles romanas identificadas no concelho da Maia na segunda metade do século XX³⁸, e duas aras votivas. A ara de S. Pedro de Avioso, depositada no MHETM pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), é atribuída a um deus local – o *Genius* – e a ara dos Madequisenses, ou inscrição de Alvarelhos, datada do século IV d.C, e depositada no MHETM pelo Museu do Seminário Maior do Porto que documenta a romanização do Castro da Alvarelhos, concelho da Trofa, antiga Terra da Maia (Apêndice H).

Os objetos expostos na exposição permanente constituem a materialização dos conteúdos curriculares emanados pelo Ministério da Educação e lecionados nos diferentes ciclos de ensino (Tabela 4). Paal Moork (2004, p. 181) refere que todas as ofertas educativas deverão ser efetuados de acordo com os interesses dos grupos previamente segmentados e que é crucial adotar uma abordagem profissional ao sistema escolar através do desenvolvimento de programas educativos, de acordo com os planos escolares (Moork, 2004, p. 184), a desenvolver no Museu e fora dele, diretamente nas escolas, com os quais se ensine e eduque a comunidade escolar para os benefícios da utilização e para a utilização dos museus no processo de ensino e aprendizagem.

³⁸ Juntamente com a necrópole da Agra da Portela em Vermoim, e a necrópole das Bicas em Gueifães.

Ciclo de estudos Ano Escolar	Área Temática Conteúdos Curriculares
Pré-Escolar	Área do Conhecimento do Mundo área de articulação de conhecimentos que envolve todo o conhecimento e a relação com as pessoas, os objetos e o mundo natural e construído.
1º Ciclo 3º e 4º anos	Bloco 2 À descoberta dos outros e das instituições no item “O passado do meio local”
2º Ciclo 5º ano	Tema A Península Ibérica – dos primeiros povos à formação de Portugal (Século XII) 1 – As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica As primeiras comunidades recolectoras As comunidades agro-pastoris 2- Os Romanos na Península Ibérica A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos A Península Ibérica romanizada
3º Ciclo 7º ano	Tema Das sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações 1 – Das sociedades recolectoras às primeiras sociedades produtoras 2 – A herança do Mediterrâneo Antigo: Roma e o Império
Secundário 10º	Módulo 1 História A do curso Científico-Humanísticas de Ciências Sociais e Humanas – Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia: Cidade, cidadania e Império na Antiguidade Clássica Módulo 1 História C, do Curso Tecnológico de Ação Social – Cidade e Império na Antiguidade Clássica.

Tabela 4 - *Correspondência dos Conteúdos Curriculares por ciclo de estudos e ano escolar*

No entanto, esta adequação foi efetuada com base no que se assumiu ser uma necessidade da comunidade escolar local, uma vez que existe um conhecimento prévio dos conteúdos curriculares, o que confere ao projeto um caráter reativo a uma evidência concreta, e não um cariz proactivo, ou seja uma necessidade baseada numa evidência demonstrada claramente pela comunidade escolar local que se relacione de forma mais ampla com a construção de espaços e cidadania e de democracia próprios de paradigma e da missão atual de museus. Foi uma oferta que se considerou útil, devido ao seu contexto, e não uma resposta a uma necessidade concretizada numa proposta.

É, no entanto, um projeto direcionado para a comunidade escolar do concelho da Maia que, de acordo com os últimos dados (2012) da DGEEC/MEC Recenseamento Escolar, era na sua totalidade de 25790³⁹ alunos divididos por sete agrupamentos escolares com cinquenta escolas (Tabela 5).

³⁹ 3511 alunos do ensino pré-escolar; 5627 do primeiro ciclo; 3174 do segundo ciclo; 4802 do terceiro ciclo e 3555 do ensino secundário (DGEEC/MEC, 2012).

Agrupamento	N.º de escolas por ciclo de ensino					Total
	JI	EB1/JI	EB1	EB23	Sec	
Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia	1	8	1	1	1	12
Agrupamento de Escolas Doutor Vieira de Carvalho	0	5	0	0	0	5
Agrupamento de Escolas de Águas Santas	1	2	4	1	1	9
Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia	0	5	0	0	0	5
Agrupamento de Escolas da Maia	0	2	0	1	1	4
Agrupamento de Escolas de Pedrouços	0	5	0	1	0	6
Agrupamento de Escolas do Levante da Maia	1	7	0	1	0	9
Total	3	34	5	5	3	50

Tabela 5 - *Distribuição das escolas pelos agrupamentos escolares*

Em termos legais, o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” também surgiu da necessidade de dar cumprimento a três dos objetivos do Plano Estratégico da CMM, são eles a) promover, interna e externamente, o Município da Maia, b) promover a inclusão social e c) promover a melhoria da qualidade de vida dos munícipes. Para além destes, encontra-se subjacente, igualmente, o cumprimento de um objetivo operacional da mesma entidade no âmbito do Subprocesso Desenvolvimento Cultural, do Departamento de Educação, Ação Social, Desporto e Cultura, a) gerir e dinamizar o Museu Municipal de modo a promover a satisfação dos utilizadores.

3.1.4. Os recursos de mediação: os *Kits* de objetos manuseáveis

No sentido de dar cumprimento às disposições referidas anteriormente e ao enquadramento curricular e museológico foram produzidos, pelo MHETM e pelo GA até ao presente ano letivo, sete (7) *kits* de objetos manuseáveis.

Para o 1º, 2º e 3º ciclo foram organizados quatro *kits* de acordo com os grandes períodos cronológicos – Paleolítico, Neolítico, Proto-História e Romanização – e um *kit* sob a forma de um jogo – Vamos arrumar o passado - que abrange todas as épocas. Estes *Kits* estão identificados com uma cor, no interior e no exterior, que estabelece uma relação visual com aspetos da época em que cada um incide. Para o ensino pré-escolar foram organizados dois *kits* de acordo com temas que se encontram contextualizados no Domínio do Conhecimento do Mundo: instituições e profissões (Fig. 6, 7 e 8).



Figura 6 - Kits de Objetos

Pré –Ecolar

1º, 2º, 3º ciclo e Secundário




Kit Designação Tema	Objetivo Recursos
<p>Kit 6 - Arqueólogo, Paleontólogo e Historiador Os detetives do passado</p>  <p>Tema principal: As profissões</p>	<p>Objetivo</p> <p>Explorar as profissões de Arqueólogo, Paleontólogo e Historiador tendo em consideração o objeto de estudo e o método de trabalho utilizado, com recurso aos diferentes utensílios de trabalho utilizados e aos seus objetos de estudo.</p> <p>Recursos Materiais</p> <p>Maquetes e instrumentos de trabalho</p>
<p>Kit 7 - Museu: a Casa Especial</p>  <p>Tema principal: O Museu</p>	<p>Objetivo</p> <p>O que é um museu, o que tem de especial e o que têm de fazer quando vão a um Museu são questões a explorar com as crianças para que saibam que o Museu é uma casa especial que tem objetos que contam histórias sobre o passado e que têm de usar os seus sentidos na visita ao museu para ficar a conhecer essas histórias.</p> <p>Recursos Materiais</p> <p>Brinquedos antigos e atuais Material arqueológico sem contexto</p> <p>Recursos Visuais</p> <p>Os Sentidos</p>

Figura 7 - Kits de Objetos / Pré-Ecolar

Kit Designação Tema	Objetivo Recursos
<p>Kit 1 - Os caçadores-recolectores Paleolítico</p>  <p>Tema Principal: O talhe</p>	<p>Objetivo Explorar o conceito de Paleolítico</p> <p>Recursos Materiais Material lítico (experimental)</p> <p>Recursos Audiovisuais PowerPoint e documentário sobre o talhe</p>
<p>Kit 2 - As primeiras comunidades produtoras O Neolítico</p>  <p>Tema Principal: A Mamoa</p>	<p>Objetivo Explorar o conceito de Neolítico</p> <p>Recursos Materiais Cerâmica (experimental) Material lítico (sem contexto e réplicas)</p> <p>Recursos Audiovisuais PowerPoint e documentário de construção virtual de uma mamoa.</p>
<p>Kit 3 - As primeiras civilizações Proto-história</p>  <p>Tema principal: Quotidiano da aldeia castreja.</p>	<p>Objetivo Explorar o conceito de Proto-História</p> <p>Recursos Materiais Cerâmica (experimental) Metal (Réplicas)</p> <p>Recursos Audiovisuais PowerPoint e vídeo construção de uma casa</p>

<p>Kit 4 - O mundo romano Romanização</p>  <p>Tema principal: Rede Viária</p>	<p>Objetivo</p> <p>Explorar o conceito de romanização</p> <p>Recursos Materiais</p> <p>Cerâmica (réplica e experimental)</p> <p>Metal (Experimental)</p> <p>Recursos Audiovisuais</p> <p>PowerPoint sobre fatores de Romanização e vídeo da reconstituição virtual de Roma a partir dos vestígios existentes na atualidade.</p>
<p>Kit 5 – Jogo “ Vamos arrumar o passado”</p>  <p>Tema principal: A Estratigrafia - a leitura da terra</p>	<p>Objetivo</p> <p>Consolidar os temas dos Kits do Paleolítico, Neolítico, Proto-História e Romanização</p> <p>Recursos Materiais</p> <p>Material lítico (réplicas)</p> <p>Cerâmica (arqueológico sem contexto)</p> <p>Metal (experimental)</p>

Figura 8 - *Kits de Objetos / 1º, 2º, 3º ciclo e Secundário*

3.1.5. Estrutura e funcionamento

No presente ano letivo (20014/2015) o projeto encontra-se dividido em duas atividades que se pretendem interligadas: a) o Museu vai à escola com a Arqueologia e b) visita Guiada à Exposição Permanente no MHETM e à Torre do Lidador.

No entanto o acesso a estas duas atividades difere. Todos os ciclos usufruem da primeira atividade enquanto a segunda é usufruída somente pelos alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo devido essencialmente ao pouco tempo que os restantes níveis de ensino dizem poder dispor.

Cada docente inscreve a turma no projeto atendendo aos tempos e conteúdos a lecionar no âmbito do programa curricular escolhendo o *Kit* de objetos manuseáveis adequado, que é explorado em contexto de sala de aula, seguindo-se a visita guiada.

A atividade “O Museu vai à escola com a Arqueologia”, consiste em sessões de história e arqueologia ministradas na escola pela técnica do serviços educativo do MHETM e, quando solicitado, pelo técnico do GA, e nas quais se exploram conceitos e factos históricos remetendo para o contexto local utilizando para o efeito objetos distribuídos pelos *kits* de objetos,

anteriormente apresentados, de acordo com a época histórica e o tema a tratar dentro dos conteúdos curriculares.

Após a apresentação é estabelecido um diálogo com os alunos para questões essenciais no estudo da história:

- A importância das fontes históricas para o conhecimento do passado, encorajando à sua enumeração e diferenciação;
- A importância da arqueologia como ciência que estuda o passado através das fontes materiais que descobre mediante a escavação;
- A importância do museu como espaço privilegiado para a sua conservação, divulgação e construção de conhecimento utilizando para o efeito estratégias educativas que têm como base os recursos mais importantes dos museus: os objetos.

Após este diálogo inicial é apresentado um PowerPoint sobre o tema escolhido, com uma diversidade de imagens que incidem sobre o modo de vida das comunidades/civilização em exploração. Referem-se as atividades económicas e estabelecem-se ligações aos utensílios produzidos. No decorrer deste processo, são introduzidos os objetos que são manuseados pelos alunos permitindo estabelecer, a partir de uma observação visual e tátil e mediante orientação, relações com o modo de produção e a utilidade. Finaliza-se com um pequeno documentário sobre a característica mais relevante da época que reforça a importância da arqueologia para o conhecimento do passado recorrendo a métodos e técnicas como a arqueologia experimental.

Após a sessão na escola a turma efetua uma visita guiada à exposição permanente “Arqueologia na Maia: Ver, Tocar e Sentir a Maia” e à Torre do Lidador. Nesta visita pretende-se dar a conhecer através das diferentes formas de património, arqueológico, arquitetónico e paisagístico, o povoamento da Terra da Maia no passado e no presente. No espaço do MHETM documenta-se, em contexto museológico e utilizando os objetos expostos, o tema explorado na escola, remetendo para o sítio arqueológico de proveniência e para a importância da arqueologia para a construção desse conhecimento. Na visita à Torre do Lidador, para além da referência arquitetónica contemporânea, explora-se a paisagem, com uma visita panorâmica a 360° no 21º andar, documentando aspetos abordados na escola e na visita ao MHETM relacionados com distribuição de povoamento e sua relação com o passado (Fig. 9 e 10).



Figura 9 - Sessão “O Museu na escola com a Arqueologia”

MHETM © Liliana Aguiar



Figura 10 - Visita guiada à exposição permanente

MHETM © Ana Salazar Reis

3. 2. A Metodologia de Avaliação do Projeto

3.2.1. A definição da problemática

Verificou-se que, ao longo de três anos de funcionamento, o número de inscrições no projeto aumentou significativamente, principalmente no presente ano letivo com a introdução dos Kits de objetos manuseáveis, demonstrando, de certo modo, um crescente interesse por parte da comunidade escolar por um projeto que permite trabalhar a história utilizando estratégias e recursos diferentes dos habitualmente utilizados. No entanto, o aumento do número de inscrições não pode ser considerado sinónimo de eficácia do projeto, ou seja, não é o número de inscrições que permite saber se se alcançaram os objetivos propostos.

Os objetivos subjacentes ao planeamento e implementação do projeto, e referidos neste estudo (p. 37), são objetivos generalistas e que apresentam um grande grau de subjetividade e, segundo Hooper-Greenhill (2001, p. 102) se a avaliação for encarada como um confronto entre os objetivos e os resultados obtidos é necessário que os mesmos sejam concretos e mesuráveis e defini-los de forma clara e por escrito, identificando os resultados esperados. Segundo a autora, é preciso concretizar os objetivos, nomeadamente ao nível das aprendizagens, traduzindo-os em comportamentos (2001, p. 103) e verificar o seu impacto algum tempo após a realização das atividades inerentes ao projeto. Olaia Fontal (2003, p. 188-189) apresenta as características deste tipo de atuações, atendendo às suas potencialidades e debilidades. Estas atividades apresentam objetivos débeis, porque generalistas e dificilmente mesuráveis, como conhecer e sensibilizar, mas proporcionam uma aprendizagem forte (Fontal, 2003, p. 193).

Para o projeto não se definiram objetivos no domínio das aprendizagens que se pretendiam com a respetiva implementação, nem os resultados esperados em comportamentos. Não se equacionaram, por sua vez, meios de os objetivos serem monitorizados de forma a verificar a sua concretização, pois era o número de alunos inscritos que estava a ser utilizado como indicador de concretização.

A avaliação efetuada no âmbito do projeto resume-se apenas ao nível de satisfação dos docentes em relação às atividades propostas utilizando-se, para o efeito, um questionário genérico e transversal a toda a DCT, no âmbito da certificação. Não é um questionário específico que procure estudar e compreender o impacto que o projeto possa ter nos utilizadores reais, alunos e professores, logo não permite uma avaliação útil, válida, legítima e precisa⁴⁰. Ação que se pretende para validar a qualidade do projeto, dos seus serviços e da atuação dos técnicos implicados. O questionário utilizado inquire os docentes sobre a sua satisfação ao nível do

⁴⁰ A avaliação de programas que impliquem uma relação dos museus com as escolas tendo por base os conteúdos curriculares, é um processo que implica uma recolha sistemática de informação que se verifique útil, válida, legítima e precisa para que os programas oferecidos sejam considerados úteis, válidos e legítimos, isto é, que sejam programas de qualidade (Suárez, M. A. et al, 2013, p. 5)

acolhimento, sinalética interior e exterior, limpeza do espaço, relação qualidade/preço, divulgação e apreciação global, oferecendo um espaço para sugestões ou apreciações. São itens cuja apreciação não é muito útil, porque não são direcionados para perceber o valor do projeto para os processos de ensino e de aprendizagem, não gerando evidências quanto às implicações e impactos do projeto nos alunos aos níveis cognitivo, motivacional, afetivo, social e moral⁴¹.

Neste contexto, tendo o museu uma missão estabelecida e atendendo à responsabilidade social inerente aos museus em geral, é importante que na programação a equipa esteja consciente de que as parcerias, principalmente internas, sejam uma forma de estar e traduzam-se na forma de cooperar. Segundo John Reeve (2001, p. 89) o conceito de trabalho em colaboração e o respeito têm de estar no cerne de toda a comunicação, interpretação e educação de sucesso nos museus, defendendo que mesmo antes de se avançar para parcerias externas e de se pensar nos públicos, o estado das parcerias internas tem de ser questionado e trabalhá-las no sentido de as manter vivas e em funcionamento a bem da instituição e da sua relação com os seus parceiros externos, nomeadamente os seus públicos, algo que nos museus de menor dimensão seria, supostamente, mais fácil de gerir.

A necessidade de repensar e refletir sobre os programas e estratégias do Serviço Educativo da instituição e a sua atuação foi também uma das prioridades deste estudo. Os museus têm como fim último a sociedade e o seu desenvolvimento mediante uma transformação que se alicerça no exercício das suas funções, nomeadamente a educação. Geoffrey Lewis (2004, p. 12) refere que os museus promovem a sua função educativa no sentido de atrair cada vez mais utilizadores, difundir e consciencializar para o património. No entanto, a educação não pode ser utilizada como tática de marketing com vista a aumentar o número de visitantes (Büninghaus-Knubel, p. 129), nem ser considerada de importância secundária ou ocupar uma posição e estatuto inferior na hierarquia do museu. Os museus precisam estabelecer uma política museológica na qual se estabeleça um compromisso entre curadoria e educação para que seja criado um espaço de entendimento pela partilha. A educação é uma das metas principais da política museológica pois promove uma melhor compreensão dos objetos e de outros aspetos da curadoria bem como da missão científica do Museu (Büninghaus-Knubel, p. 130). Estabelecer um Serviço Educativo é deste modo imprescindível num museu que se diz orientado para o utilizador⁴². Neste sentido, Büninghaus-Knubel (2004, p.131) defende a criação de uma estrutura própria com um programa e uma política educativa que estabeleça o propósito e os objetivos do serviço educativo e que providencie um contexto no qual o serviço possa operar e desenvolver a sua ação, estabelecendo prioridades e linhas de orientação na tomada de decisões, nomeadamente ao nível das estratégias educativas.

⁴¹ De acordo com as categorias de avaliação de eficácia de programas de enriquecimento cultural, científico e artístico apresentadas por Sara Bahia e Isabel Janeiro (2008, p. 39).

⁴² A Política de Qualidade da CMM refere a melhoria contínua em função do utilizador.

Em relação ao MHETM, o Serviço Educativo é considerado um serviço secundário da instituição, não tendo política educativa, nem programa a médio e longo prazo definidos (Anexo B) e é considerado um item na base do organograma da instituição. O conceito é apenas aflorado pelo Normativo Interno no artigo 7º quando se refere o direito que todos os utilizadores têm de usufruírem desse serviço, sem se esclarecer o que se entende por serviço educativo. No entanto, as atividades e projetos educativos do museu, principalmente o projeto em avaliação, têm contribuído para uma cada vez maior afluência de utilizadores ao Museu e, como tal, deverá ser motivo de análise, contribuindo para a legitimação do Serviço Educativo e definição de uma estrutura própria com política e programa que vise o seu desenvolvimento a médio e a longo prazo.

Também a necessidade de refletir sobre o papel da ação educativa dos profissionais de educação do Museu, esteve na origem deste projeto de investigação. Esta profissão continua a ser vista como de menor importância no seio dos museus e até mesmo de pouca credibilidade como profissão. Graeme Talboy (2005, p. 19) refere-o quando afirma que dentro da comunidade museológica a profissão de educador não é vista na realidade como uma profissão. É vista como um apêndice que pode ser útil ou não. Esta situação precária é mencionada por Clara Frayão Camacho (2007, p.38) que refere, inclusive, a causalidade entre a relevância dada à profissão com a inexistência de condições infraestruturais diversas, necessárias à execução das suas funções. Continua a ser uma profissão sem o seu espaço definido, em diferentes níveis.

Talboy (2005, p.19) apresenta ainda as questões, que considera essencialmente estruturais, que contribuem para esta indefinição e para a separação entre conservação e educação:

- *A ideia enraizada de que nos museus a disposição dos objetos é por si só um ato educativo.* No entanto, para que os objetos sejam compreendidos e o contato com os mesmos produza conhecimento é preciso definirem-se estratégias e programas educativos para o efeito.
- *O educador é um elemento estranho ao museu, ideia relacionada com o facto de tradicionalmente os educadores contratados serem professores.* Atualmente, ainda prevalece esta incidência profissional. Ana Bárbara Barros (2008, p.88) verificou que 42% dos profissionais de educação que entrevistou, no âmbito do seu estudo, exerceram a profissão docente. Mas existem mediadores que são licenciados em áreas distintas mas complementares, com uma formação base no tema principal do museu e especializações abrangentes em pedagogia e museologia, legitimando a sua atuação como profissionais de educação em museus.
- *O educador passa a maior parte do tempo preocupado com a comunidade.* Sendo os museus instituições de interesse público, situam-se intelectualmente no centro

da comunidade. Os museus são para as pessoas, como tal o educador do museu tem um papel fundamental no desenvolvimento dos fundamentos da missão, das políticas e dos programas do museu.

- *O objeto para o educador é para educar e para o curador é para cuidar.* As orientações formativas de cada um destes profissionais dita a diferença na forma como olham o objeto. O educador tem consciência da importância do objeto com fonte histórica primária e não descarta a importância da sua conservação, no entanto reconhece-lhe potencial educativo, pois os objetos são um recurso de aprendizagem importante nos museus. Há um equilíbrio que é imperativo encontrar e estabelecer.

Os profissionais de educação não podem continuar à margem das decisões do Museu. “Museum Educator’s are teachers, but they are also museologists, managers, and administrators, expert in the field, curators who specialized in education” (Talboy, 2005, p. 20). Por isso, o educador de museus tem de ser chamado a contribuir com o seu conhecimento para a administração geral do museu, uma vez que os utilizadores do museu não são somente consumidores culturais, são membros de um processo de ensino e aprendizagem no qual se constrói o conhecimento e se desenvolvem valores (Bünninghaus-Knubel, 2004, p. 134). Como defende Graeme Talboy (2005, p. 24) “education is not about numbers but about enriching lives.”

Subjacente a este projeto esteve também o conceito e os contextos de aprendizagem baseada na experiência.

Os museus enquanto locais de educação não formal acrescentam valores especiais ao ensino formal. Conscientes da responsabilidade social⁴³ inerente à sua atuação, constituem-se como ambientes ricos onde a aprendizagem pode acontecer mediante estratégias de ensino e de aprendizagem direcionadas e centradas no indivíduo e que incitam ao envolvimento ativo, físico, intelectual e emocional (Hooper-Greenhill, 2007, p. 4). Este potencial educativo do museu tem de ser validado com programas e projetos que sirvam de forma exemplar a comunidade, nomeadamente escolar, e assente numa relação de trabalho de proximidade, partilha e confiança recíproca entre os intervenientes neste processo: as parcerias externas e internas.

Partindo destas lacunas e atendendo à missão que os museus têm para com a sociedade, à vertente educativa do projeto e ao crescente interesse das escolas pelo mesmo, considerou-se

⁴³ Robert R. Janes refere que a responsabilidade social que os museus têm não se pode limitar aos números. Estes são normalmente uma exigência dos organismos de tutela que os utilizam para legitimar a existência das instituições e os apresentam para demonstrar o valor que a instituição museal tem para a comunidade: museus inclusivos e que contribuem para a construção de comunidades mais fortes (JANES, Robert R., 2007, p. 139). No entanto, este valor só se concretiza se se verificarem mudanças de atitude na comunidade e para que essas mudanças operem, os museus deverão basear a sua ação em valores como idealismo, proximidade com a comunidade, profundidade nesses relacionamentos, interligação entre o bem-estar, o museu e a comunidade, partilha de ideais e propósitos, empreendimento e abertura de mentes (2007, p. 141-142).

necessário, mesmo imprescindível, efetuar a respetiva avaliação, incidindo na atividade “O Museu vai à escola com a Arqueologia” à qual todos os ciclos têm acesso, para conhecer o impacto que o projeto tem na comunidade escolar partindo da seguinte questão:

- Qual o contributo do projeto, tendo em conta a sua particularidade – trabalhar com os objetos – para os processos de ensino aprendizagem?

Com o intuito de otimizar e oferecer um projeto de qualidade à comunidade escolar, que promova a mudança, pretende-se compreender o crescente interesse pelo projeto e identificar as aprendizagens que promove tendo como base o modelo inglês de aprendizagens em museus, *Inspiring Learning for all*, desenvolvido pela *Museums, Libraries and Archives*.

No entanto, a utilização deste modelo de avaliação tem limitações. Pontin (2007, p. 120 -125) refere que a utilização dos GLO's poderá constituir um risco para expressar a dimensão do impacto de um projeto. Na sua perspetiva, a leitura efetuada dos resultados poderá ser influenciada por questões que se relacionam com contextos intrínsecos e extrínsecos a quem se encontra a avaliar, nomeadamente ligações de afetividade com o projeto e de proximidade com os participantes, que terão que ser contornadas para que não influenciem as escolhas e as conclusões e se obtenham resultados válidos, rigorosos e de acordo com as melhores práticas.

Assumindo as limitações e pretendendo encontrar resposta às contendas levantadas, enveredou-se por um estudo de caso. Independentemente dos pontos menos fortes que alguns autores apontam a este método de investigação⁴⁴, considerou-se ser o adequado para obter informação pertinente que permita, mediante uma recolha, análise e descrição intensiva e profunda dos dados (Verna e Mallick, 2005, p.125), revelar evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto, o tipo de aprendizagens efetuadas com a utilização do mesmo e proporcionar a otimização do projeto e um espaço necessário de reflexão.

O trabalho de pesquisa realizado teve em conta que a avaliação é um processo contínuo e de que métodos qualitativos implicam recolha, descrição e análise de conceitos intrínsecos a pensamentos, atitudes e valores humanos, colocando a hipótese de, ao longo do processo de recolha de informação, existir adaptação de técnicas de acordo com as necessidades que possam surgir.

3.2.2. A seleção dos instrumentos de avaliação

Atendendo ao método de pesquisa designado, selecionaram-se dois instrumentos de recolha de dados: a entrevista, comumente utilizada na investigação de âmbito qualitativo, e a dinâmica de

⁴⁴ A confidencialidade da informação obtida que impossibilita a sua utilização por outros investigadores, a dificuldade verificada na escolha da população que pode não ser representativa ou típica, invalidando os resultados obtidos e a utilização do método para saber mais sobre um determinado assunto ou grupo e não tanto para promover melhoria (Verna e Mallick, 2005, p. 125-129).

Grupo Focal, frequentemente utilizada em avaliação de museus. A dinâmica de Grupo Focal ficou adstrita aos alunos e a entrevista aos docentes.

- A dinâmica de Grupo Focal

A dinâmica de Grupo Focal tem sido referenciada por vários autores (Morgan, 1997; Hooper-Greenhill, 2001; Krueger, 2002; Wooland, 2004; Verna e Mallick, 2005; Berg, 2008) como uma técnica de sucesso na investigação de carácter qualitativo.

Apesar dos pontos débeis que diversos autores apresentam⁴⁵, é uma técnica de recolha de dados que tem como objetivo gerar ideias e conhecimento. Providencia oportunidades que poderão explorar de forma profunda ideias, pensamentos e percepções sobre as experiências de aprendizagem permitindo inclusive a partilha de atitudes, crenças e experiências de uma forma mais aberta mediante a interação de grupo. Pode também ser estruturado em redor dos GLO's, se o objetivo é recolher evidências de aprendizagem (MLA, 2008, s/p).

Com esta técnica pretende-se que a coleta de dados junto dos alunos das turmas seleccionadas, permitam recolher evidências sobre percepções e aprendizagens. Os objetivos desta recolha são:

- Conhecer as percepções dos alunos em relação à ida do museu à escola
- Avaliar os resultados da participação no projeto no domínio das aprendizagens identificando-as, de acordo com o modelo inglês *Inspiring Learning for all*, já referidas neste estudo (Apêndice A).

Sendo um projeto que já se encontra a decorrer pelo terceiro ano consecutivo, a aplicação desta técnica poderá contribuir para a sua otimização testando os objetivos e identificando resultados e motivações de aprendizagem. É uma técnica que se adequa para rever ou alterar um projeto que seja recente ou que manifeste aparentes mudanças (Rubenstein, 1988, p. 187).

- A entrevista

Definida como uma conversa entre duas ou mais pessoas, representa uma interação entre o entrevistador, o entrevistado e o contexto da entrevista (Verna e Mallick, 2005, p. 123), esta técnica foi seleccionada para obter dados qualitativos junto dos docentes sobre as motivações, os contributos e os resultados que permitam:

- Compreender o crescente interesse pelo projeto;
- Avaliar a participação no projeto no domínio das aprendizagens identificando os contributos do projeto para o processo de aprendizagem dos alunos;

⁴⁵ Monopolização da dinâmica por uma minoria; resultados que passam a ser representativos de toda a população e potenciais desvios podendo comprometer a validade e fiabilidade dos resultados (OMNI, s/d, p.19).

- Conhecer as expectativas relacionadas com o projeto e com a própria instituição inferindo os contributos para a otimização daqueles e para a valorização da relação do museu com a comunidade escolar.

Optou-se por uma entrevista semiestruturada de questões abertas atendendo aos objetivos do estudo e recorrendo a um esquema de orientação desenhado para o efeito para assegurar que os dados recolhidos fossem relevantes para os objetivos do estudo e para não se perderem oportunidades de recolher elementos essenciais para que as evidências não se percam (Verna e Mallick, 2005, p. 124-125).

3.2.3. A população selecionada

A população selecionada para efetuar este estudo é constituída por trinta e dois (32) alunos e quatro (4) docentes. Dezasseis alunos (16) de duas turmas do 4º ano e respetivos docentes titulares, e dezasseis (16) alunos de duas turmas do 5º ano e respetivos docentes da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Inerente a esta seleção esteve um procedimento ético subjacente à construção dos impressos (Apêndice I) que assegurava questões fundamentais na investigação (Berg, 2008, p. 53-63) como:

- A participação voluntária
- O consentimento informado
 - Direção de Agrupamento
 - Docentes
 - Encarregados de educação
- Confidencialidade e anonimato
- Salvaguarda dos dados recolhidos
- Partilha de resultados

3.2.4. Justificação da seleção da amostra

A seleção da população teve como critérios os seguintes elementos: a) descentralização, dentro dos níveis escolares selecionados, recorrendo a escolas que fazem parte de agrupamentos escolares diferentes, detentoras de meios diferentes e de áreas de influência também diferentes (Apêndice J) - EB1/JI do Monte Calvário; EB1/JI da Pícuia; EB23 da Maia e EB23 de Águas Santas - e a utilização dos mesmos *kits* de objetos manuseáveis permitindo evidenciar as aprendizagens dentro de uma mesma temática em diferentes anos de escolaridade e poder eventualmente estabelecer analogias entre elas.

3.2.5. Caraterização da amostra selecionada: escolas e turmas

A caraterização das escolas foi efetuada de acordo com a consulta na página da internet das respetivas escolas e a caraterização das turmas com a informação fornecida pelos respetivos docentes, dentro dos critérios de legalidade por eles estabelecidos e seguidos. Os elementos conseguidos foram resumidos num quadro (Apêndice K). A estrutura do quadro foi pensada para que respondesse à inserção equilibrada da informação obtida atendendo a critérios tais como a) agrupamento a que pertence a escola; b) nome da escola; c) ano / turma; d) total de alunos; e) aproveitamento geral; f) kit de objetos utilizado; g) missão/visão; h) modo de participação no projeto e i) objetivos da participação.

“Ver, Tocar e Sentir a Maia” é um projeto de mediação patrimonial para a comunidade escolar e que se encontra organizado para responder aos interesses dessa comunidade, nomeadamente ao nível dos programas escolares. Entre outros fatores, a adequação aos conteúdos curriculares foi uma preocupação na implementação e no desenvolvimento deste projeto. Verificou-se que, ao longo de três anos de funcionamento, o número de inscrições no projeto aumentou, com uma maior incidência no ano letivo 2014/2015, demonstrando um crescente interesse por parte da comunidade escolar por um projeto que permite trabalhar a história utilizando estratégias e recursos diferentes, nomeadamente os recursos materiais. No entanto, o número de inscrições não pode ser considerado sinónimo de eficácia do projeto.

Atendendo à debilidade dos objetivos do projeto, generalistas, subjetivos e não concretos, nomeadamente ao nível das aprendizagens que, neste caso, até foram inexistentes e à ausência de instrumentos de avaliação específicos, considerou-se necessário efetuar a respetiva avaliação para perceber os contributos do projeto para comunidade escolar, nomeadamente ao nível das aprendizagens, tendo como base o modelo inglês *Inspiring Learning for all*, desenvolvido pela MLA e recolher informação, mediante uma investigação de carácter qualitativo, que permita, mediante uma recolha, análise e descrição intensiva e profunda de dados, revelar evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto, as aprendizagens efetuadas e otimizar o projeto.

Capítulo 4 - “Ver, Tocar e Sentir a Maia”: Um projeto de mediação patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia

Neste capítulo apresenta-se a avaliação do projeto. Com o intuito de otimizar e oferecer um projeto de qualidade à comunidade escolar, um projeto que promova a mudança, pretende-se compreender o crescente interesse pelo projeto e identificar as aprendizagens que promove. Este capítulo apresenta o plano de investigação, justificando-o, procedendo, de seguida, à análise e discussão dos dados obtidos.

4.1. Plano de Investigação

4.1.1 Procedimentos de ética

Atendendo à metodologia e aos métodos de investigação selecionados para proceder à recolha de dados e após a seleção das escolas e turmas, processo descrito no capítulo anterior, iniciaram-se os contatos com a direção dos agrupamentos aos quais pertenciam as escolas selecionadas.

Apenas um dos agrupamentos exigiu uma autorização da Direção Regional de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DRIDC) para efetuar recolha de dados em ambiente escolar. Foi efetuada a inscrição na respetiva página ao que responderam que o registo tinha sido efetuado com sucesso e que com a brevidade possível, seriam enviados os códigos para proceder-se à introdução da descrição, dos objetivos e da metodologia que iria ser utilizada, que entretanto teria de aguardar aprovação. Perante a incógnita relacionada com a demora de tal processo, foi selecionada uma outra escola, dentro das participantes, que pertencia a um agrupamento cuja direção manifestara disponibilidade na participação no projeto de avaliação.

Aos diretores de agrupamento foram entregues os documentos necessários à aprovação em conselho pedagógico, que informavam sobre a natureza do estudo a efetuar, os objetivos subjacentes a esse mesmo estudo, os métodos utilizados e a população sobre a qual incidiria esse estudo (Apêndice L):

- Solicitação de Autorização – Agrupamento escolar;
- Declaração da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Após a aprovação em conselho pedagógico efetuaram-se os contatos com os respetivos docentes. O procedimento foi o mesmo. Foram entregues aos docentes três documentos (Apêndice L):

- Formulário de Autorização – Docentes;
- Declaração da Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Informação aos encarregados de educação;

4.1.2. Construção dos instrumentos de recolha de dados

Enquanto decorria o processo referido anteriormente construíram-se os instrumentos de recolha de dados.

- A Dinâmica de Grupo Focal

Para os grupos focais foi construída uma estratégia baseada na imagem gráfica dos recursos que o museu leva à escola – o *kit* de objetos manuseáveis (Apêndice M).

Os recursos para levar a efeito a estratégia apontada, construíram-se em redor de cinco questões fundamentais:

- Q1. O que mais gostei
- Q2. O que aprendi
- Q3. O que fiz
- Q4. O que pretendo fazer
- Q5. A vinda do museu à escola foi... porque...

Com esta dinâmica pretendia-se:

1 - Conhecer a perceção que os alunos têm da vinda do museu à escola - Q1, Q5.

- Verificar o nível de satisfação
- Identificar as razões para o nível de satisfação demonstrado
- Inferir o valor da atividade para a aprendizagem dos alunos
- Descrever as razões apresentadas para o valor atribuído

2 - Avaliar os resultados da participação no projeto no domínio das aprendizagens – Q2, Q3 Q4.

- Identificar as aprendizagens efetuadas nos diferentes domínios identificados como GLO's

Foi efetuado um pré-teste com um grupo de oito crianças que foram selecionados para que a amostra garantisse os requisitos de representatividade da população geral: a) participação no projeto; b) idade compreendida entre os 10/11 anos e c) um dos anos de escolaridade.

Pretendia-se detetar possíveis incongruências e verificar a respetiva aplicabilidade, detetando pontos fortes e pontos fracos nas técnicas selecionadas e também na construção das mesmas, como a adequação das questões à idade das crianças, para que se obtivessem resultados passíveis de se aplicarem à generalidade da população e pudessem ser comparáveis.

Após o teste foram identificadas algumas necessidades de melhoria, ao nível da ordem das questões e do tempo previsto, e traçadas as alterações necessárias no sentido de permitir uma maior eficiência da estratégia adotada:

1- A questão cinco (Q5) passou a ser a primeira a ser explorada por questões de enquadramento entre a primeira e a segunda parte da dinâmica.

2 - Os alunos, por questões de tempo, escreviam as suas respostas no geral, nos cartões para o efeito, sendo que eram tomadas notas que complementavam as respostas escritas.

Foram marcados os dias com as respetivas docentes dos grupos, para realizar a dinâmica: G1 dia 11 de maio 2015; G2 dia 11 de maio de 2015; G3 dia 15 de maio 2015 e G4 dia 19 de maio 2015. No dia marcado e após a receção na escola, todo o grupo que iria trabalhar na dinâmica era encaminhado para uma sala preparada previamente pela docente para o efeito. Após a apresentação e para dar-se início à dinâmica, estabelecia-se um diálogo inicial no qual se esclareciam os alunos dos propósitos daquele encontro apresentando os objetivos e indicando as regras básicas para o bom funcionamento da dinâmica, nomeadamente o respeito pelo tempo do outro para falar e o funcionamento da própria dinâmica.

Os recursos de avaliação criados e produzidos para a recolha de dados eram colocados sobre as mesas e entregues aos alunos os cartões de identificação, os cartões para escreverem as respostas e os marcadores. Sobre a mesa estavam também os recursos materiais necessários às notas, bloco e esferográfica (Fig. 11).



Figura 11 - Etapas da Dinâmica de Grupo Focal

MHETM © Liliana Aguiar

Para se estabelecer a ligação à exploração dos recursos os alunos eram questionados sobre o nível de satisfação em relação à vinda do museu à escola com a arqueologia. Querendo saber-se o porquê, iniciava-se a segunda parte da dinâmica com a exploração das malas começando pela mala com a questão cinco (Q5), em a qual se pretendia que os alunos caracterizassem a vinda do museu à escola com a arqueologia com um adjetivo, explicando de seguida o porquê. A sua resposta era colocada no cartão com o número cinco. Seguia-se a exploração das restantes questões. No final, seguiam-se os agradecimentos a todos os participantes na dinâmica (Apêndice N). Os resultados da dinâmica foram transcritos na íntegra e corrigidos ao nível ortográfico (Apêndice O).

- A entrevista

Para os docentes foi construída uma entrevista semiestruturada com questões abertas. A construção das doze questões, constantes no guião da entrevista (Apêndice P), foi sustentada em três conceitos primordiais: motivações, contributos e resultados.

Com esta entrevista pretendia-se:

1 - Compreender o crescente interesse pelo projeto – Q1, Q2, Q3, Q9

- Conhecer a perceção que os docentes têm da vinda do museu à escola – Q2
- Entender as motivações dos docentes subjacentes à inscrição no projeto – Q1, Q9
- Identificar os contributos do projeto para a prática de ensino dos docentes – Q3

2 - Avaliar a participação no projeto no domínio das aprendizagens identificando os contributos do mesmo para o processo de aprendizagem dos alunos – Q4, Q5, Q6, Q6.1, Q7, Q8.

3 - Conhecer as expectativas relacionadas com o projeto e com a própria instituição inferindo os contributos para a otimização daquele e para a valorização da relação do museu com a comunidade escolar – Q10, Q11, Q12

Foi efetuado um pré-teste com um docente que participou no projeto. No final foi identificada uma necessidade de melhoria e traçada a alteração necessária no sentido de permitir uma maior eficiência:

1 – Foi trocada a ordem de duas questões. A questão anteriormente designada por Q2, passou a Q1 por razões de enquadramento e de fluência da entrevista.

Com os docentes marcou-se o dia e a hora para a realização da entrevista: E1 no dia 20 de maio 2015; E2 no 21 de maio 2015; E3 no 15 de maio 2015 e E4 no 22 de maio 2015.

Após o agradecimento inicial pela disponibilidade, e para dar-se início à entrevista, estabelecia-se um diálogo inicial no qual se esclareciam os docentes do propósito da entrevista, apresentando os objetivos e indicando a organização da própria entrevista, e se informavam do procedimento de gravação. Seguiam-se as questões pela ordem estipulada no guião (Apêndice Q). As entrevistas aos docentes foram gravadas e transcritas na íntegra (Apêndice R).

4.1.3. Análise dos desvios entre o previsto e o realizado

As principais diferenças entre o previsto e o realizado encontram-se a três níveis:

- Cumprimento dos prazos de entrega - A recolha e o tratamento dos elementos resultantes da aplicação dos instrumentos de avaliação, não foi efetuada no prazo estipulado inicialmente – 02 a 20 de março – uma vez que na programação do projeto de investigação não foi contemplado o período de férias escolares que coincidia precisamente com a data desta atividade. Para além deste facto, a autorização de recolha de dados em ambiente escolar só poderia ser efetuada em Conselho Pedagógico, algo que aconteceu só após o final das interrupções letivas referidas. Esta atividade foi efetuada posteriormente – 08 a 12 de maio – sem prejuízo para a mesma. A situação apresentada condicionou igualmente o prazo de redação da análise e discussão dos dados que ficou adiada, sendo concluída a 25 de maio.

- Seleção da população - Ao nível dos participantes, procedeu-se a uma substituição devido à exigência de uma autorização especial por parte do Agrupamento de Escolas ao qual pertencia uma das turmas selecionadas. Exigia uma autorização da DRIDC para a recolha de dados em ambiente escolar. Apesar de ter sido efetuada a inscrição, não foram dadas garantias de prazos para a atribuição de códigos necessários à introdução da descrição, dos objetivos e da metodologia do trabalho de investigação, a avaliar e autorizar posteriormente pela DRIDC. Perante a incerteza foi selecionada uma outra turma do Agrupamento de Escolas de Águas Santas que já tinha procedido à autorização em conselho pedagógico, sendo a turma do 4º ano H da EB1/JI da Pícu a selecionada em substituição do 4º ano da EBI/JI do Gestalinho.

- Seleção dos instrumentos de recolha de dados - Aquando da definição dos métodos de avaliação previu-se a utilização de questionários, e dinâmica de grupo focal para os alunos e entrevistas para os docentes. No entanto, após a construção do questionário constatou-se que limitava a exploração mais qualitativa que se pretendia com esta investigação, tendo sido por isso anulado. Ficou adstrito aos alunos a dinâmica de grupo focal.

4.1.4. Principais condicionantes

Como principais condicionantes ao normal decorrer do projeto de investigação apontam-se:

- No decorrer do trabalho de campo - Demora na aprovação da recolha de dados em ambiente escolar; inexperiência na construção de instrumentos de avaliação; inexperiência na aplicabilidade dos instrumentos de avaliação, nomeadamente da entrevista; limitação do tempo para a recolha de dados, reservado a 50 minutos no caso das turmas do 2º ciclo, que correspondem ao tempo letivo da disciplina de História e Geografia de Portugal.
- Na análise e discussão de dados - Dificuldades sentidas na adaptabilidade do modelo *Inspiring Learning for all* por inexperiência, nomeadamente ao nível da contextualização das evidências recolhidas nas categorias já existentes; o carácter aberto das questões da entrevista que torna o trabalho de categorização mais moroso e complexo.

4.2. Tratamento, análise e discussão dos dados recolhidos.

4.2.1. Procedimentos

Para a análise de dados procedeu-se à criação de tabelas em Excel 2013, onde foram colocadas as respostas e realçadas as palavras-chave da resposta que eram transformadas em evidências que posteriormente se enquadravam nas categorias já identificadas pelo modelo *Inspiring Learning for all*, as quais foram identificadas com uma cor (Tabela 6).

	Conhecimento e compreensão
	Competências
	Valores, atitudes, sentimentos
	Criatividade, inspiração e satisfação
	Comportamento (agora e no futuro/olhando o passado)

Tabela 6 - Identificação das categorias gerais de aprendizagem por cor

- Dinâmicas de Grupo Focal

Para a análise referente às declarações provenientes das dinâmicas de grupo focal foram criados, num documento em Excel 2013, cinco separadores – Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 – respeitantes a cada uma das questões. Dentro de cada separador foi criada uma grelha na qual foram registadas as respostas de cada um dos alunos e as evidências. As grelhas eram em tudo idênticas com exceção dos elementos do friso a cor amarela que diferiam de acordo com os objetivos pretendido com as questões.

Para a Q1 e a Q5, que visavam a recolha de evidências que permitissem conhecer a percepção que os alunos têm da vinda do museu à escola, utilizou-se a grelha em cujo friso se registavam o nome fictício, a resposta e a razão (Tabela 7). Para a Q2, Q3 e Q4, que visavam avaliar os resultados da participação no projeto identificando as aprendizagens efetuadas, utilizou-se a grelha em cujo friso se registava o nome fictício, a categoria e a evidência (Tabela 8). As declarações foram codificadas e agrupadas em tabelas (Tabela 9 e 10), utilizando cores estipuladas para o efeito (Apêndice S).

Evidências Recolhidas Dinâmica de Grupo Focal									
Turma	G1 4º Ano		G3 5º Ano		Nome	G2 4º Ano		G4 5º ano	
Q1 Q5									
Nome	Resposta	Razão	Resposta	Razão	Nome	Resposta	Razão	Resposta	Razão

Tabela 7 - Grelha de registo das declarações | Q1, Q5

Evidências Recolhidas Dinâmica de Grupo Focal									
Nome	G1 4º Ano		G3 5º Ano		Nome	G2 4º Ano		G4 5º ano	
Q2 Q3 Q4									
Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência	Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência

Tabela 8 - Grelha de categorização das evidências declaradas | Q2, Q3, Q4

Categorização	N.º de respostas		Total
	4º ano	5º ano	
Conhecimento e compreensão			0
Competências			0
Valores, atitudes, sentimentos			0
Criatividade, inspiração e satisfação			0
Comportamento (agora e no futuro/olhando o passado)			0
Total			0

Tabela 9 - Grelha de categorização sumária comparativa das evidências declaradas | Q2, Q3, Q4

Declarações	N.º de respostas		Total
	4o ano	5º ano	
Divertida			0
Interessante			0
Espetacular, Fantástica			0
Diferente			0
...			0
Total			0

Tabela 10 - Grelha sumária comparativa das evidências declaradas | Q1, Q5

- Entrevistas

Para a análise referente às declarações provenientes das entrevistas foram criados, num documento em Excel 2013, quatro separadores respeitantes a cada um dos docentes. Dentro de cada separador foi criada uma grelha na qual foram registadas as questões, as declarações de cada um dos docentes e as evidências (Tabela 11).

Para a comparação de dados foi construída uma outra grelha onde se registaram as evidências provenientes da análise das declarações. As declarações foram codificadas utilizando cores diferentes (Tabela 12).

Evidências Recolhidas Entrevista	
E2 4º Ano	
Q1 Quais as motivações subjacentes à inscrição neste projeto	Evidências
Resposta	

Tabela 11 - Grelha de registo de evidências das entrevistas

Entrevistado Questão	E1	E2	E3	E4
Q.1. Motivações	Correspondência de objetivos do plano curricular e os objetivos do projeto	Recursos Locais (património) Enquadramento com os conteúdos curriculares relativos ao passado do meio local Estabelece a ligação da escola ao meio	Mediador externo Recursos diferentes Contexto escolar	Recursos Contexto escolar

Tabela 12 - Grelha de análise comparativa de evidências das entrevistas

4.2.2. O tratamento dos dados recolhidos

- A perspetiva dos alunos

Objetivo 1 – Conhecer a perceção que os alunos têm da vinda do museu à escola - Q.1, Q.5.

Q5 – A vinda do Museu à escola foi.... porque...

De acordo com as alterações efetuadas após o pré-teste efetuado, e justificadas anteriormente, inicia-se o tratamento dos dados com a análise da Q.5.

Verifica-se que os adjetivos interessante (22%), espetacular e fantástica (22%) foram os mais usados pelos alunos, seguindo-se importante (19%) (Gráfico 1- Apêndice T).

As razões apresentadas para a atribuição prendem-se essencialmente com a possibilidade que os alunos viram na sessão em aprender e em esclarecer os conteúdos. Aprendizagem é referida por dezanove (59%) alunos (Gráfico 2 – Apêndice T).

No entanto, esta caracterização difere se se atender ao nível escolar. Verifica-se que interessante e importante são categorias mais utilizadas pelos alunos do 5º ano que viram na sessão uma possibilidade de esclarecer os conteúdos já lecionados com estratégias diferentes das habituais, enquanto os alunos do 4º ano definem a sessão como espetacular e fantástica uma vez que consideram que a sessão trouxe conteúdos novos que aprenderam (Gráfico 3 – Apêndice T). Aprender mais e melhor, de uma forma diferente, coisas novas, são aspetos frequentemente referidos por ambos os anos.

“A vinda do museu à escola foi muito importante para mim porque gosto de aprender sobretudo coisas novas ...” (Coliseu, 4º ano, G2)

“...Também gostei do museu vir cá logo a seguir termos dado a romanização o que ajudou a ficar a conhecer melhor e perceber o que demos...” (Coliseu, 5º ano, G3)

Q1 – O que mais gostei foi...

Os objetos são, sem dúvida, o recurso privilegiado e preferido de vinte e um alunos, correspondendo a 66% da população (Gráfico 4 – Apêndice S), destacando-se o toque como a principal razão para essa escolha por parte de dezassete (81%) dos vinte e um alunos (Gráfico 5 – Apêndice T).

“...Eu gostei de tocar nos objetos porque senti uma coisa especial. Foi especial porque nós não conseguimos ir ao passado e com os objetos é como se conseguíssemos ir em pensamento...” (Peso de Tear, 4º ano, G1)

Esses dezassete alunos referiram o toque como a razão para preferirem os objetos devido ao tipo de conhecimento que adquiriram e às emoções que sentiram ao tocar.

“...Eu gostei mais de mexer nos objetos porque fiquei emocionada por ter tocado nas coisas do passado, porque o passado não se pode alcançar e mexendo nos objetos consegui ver como era o passado e senti que estava no passado...” (Lucerna, 4º ano, G1)

Não existe disparidade entre os anos letivos relacionada com este recurso. No entanto, o vídeo, que aparece como segundo recurso preferido já é mais mencionado pelos alunos do 4º ano, pela referência visual e possibilidade de compreensão do abstrato transferido pela transmissão oral e bidimensionalidade das imagens em recursos escritos como os manuais.

“Eu gostei de ver o vídeo que mostrava como há muitos anos os homens eram capazes de fazer as mamoadas com pedras tão grandes e sem máquinas. Não sabia que era possível até ver o filme que nos mostrava as maneiras que os arqueólogos dizem que os homens provavelmente usavam para transportar e pôr as pedras em pé e a tapar...” (Ponta de seta, 4º ano, G2)

Na perspectiva dos alunos o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, proporciona uma oportunidade para aprenderem mais e esclarecerem os conteúdos lecionados pelo docente em contexto de sala de aula. Aprender mais e melhor, de uma forma diferente, conteúdos novos, são aspetos frequentemente referidos pelos alunos de ambos os anos de escolaridade.

Na base dessa aprendizagem os objetos e o manuseamento dos mesmos apresentam-se como recurso e estratégia de sucesso. Para além de permitirem uma aprendizagem relacionada com conhecimentos sobre os assuntos tratados e os objetos explorados, foram veículos de emoções geradas pelo envolvimento físico propiciado pelo manuseamento, algo que a bidimensionalidade dos manuais escolares não consegue transmitir. A ligação entre o objeto, as emoções e o indivíduo é um fator fundamental na aprendizagem, porque permite estabelecer ligações ao passado compreendendo-o.

Objetivo 2 - Avaliar os resultados da participação no projeto identificando as aprendizagens efetuadas nos diferentes domínios - Q2, Q3, Q4.

Q2. O que aprendi...

A Q2 reporta para as categorias que se inserem nas aprendizagens que serão tidas como aprendizagens concretas, no imediato, e que podem ser do domínio do conhecimento e da compreensão, aquelas que segundo Hooper-Greenhill (2007, p.53) incluem factos e informação sobre o saber como ou acerca de algo, ou ainda do domínio das competências que se referem ao saber como fazer algo, nomeadamente refletir, comunicar, observar, manipular e que poderão resultar em emoções fortes que ativam o desejo de aprender mais.

Pela análise das evidências recolhidas, verifica-se que as mesmas se situam em dois domínios: conhecimento e compreensão (81%) e as competências (19%) (Gráfico 6 – Apêndice T). Apesar de não ser significativa, a dominância nas duas categorias é mais expressiva no 5º ano.

Ao nível do conhecimento e compreensão, os alunos consideram que adquiriram maioritariamente conhecimentos sobre um assunto específico (63%) e também sobre os objetos (19%) (Gráfico 7 – Apêndice T).

“Aprendi que os homens depositavam os homens dentro das mamoaas, não enterravam (...) eles depositavam nas mamoaas mas que já se preocupavam em colocar os mortos nalgum sítio especial. E que na Maia há muitos mamoaas, é bom saber porque não fazia nenhuma ideia que tínhamos muitas coisas do passado na Maia”. (Mamoa, 4º ano, G2)

Já nas competências, a preponderância incide sobre o desenvolvimento da capacidade de observar os objetos para produzir conhecimento (13%) (Gráfico 7 – Apêndice T).

“Aprendi (...) a classificar os objetos, saber de que eram feitos, a maneira como eles os faziam, a saber olhar para eles e tentar descobrir para que é que os usavam e a perceber a técnica de polir a pedra que eles usavam para fazer os utensílios (...)”. (Pastor Agricultor, 4º ano, G2)

Q3. O que fiz...

A Q3 reporta para as categorias que se inserem nas aprendizagens que serão tidas como aprendizagens de transição, ou seja, aquelas que se apresentam como ações que indicam que poderão ter existido aprendizagens e que se trabalhadas continuamente poderão conduzir a aprendizagens concretas a longo prazo. Estas aprendizagens verificam-se noutros domínios, os domínios dos comportamentos (78%) e dos valores, atitudes e sentimentos (13%) (Gráfico 8 – Apêndice T).

Pela análise das evidências recolhidas verifica-se que a maioria das respostas se situam no domínio dos comportamentos, com vinte e cinco respostas (78%), seguindo-se o domínio dos valores, atitudes e sentimentos com quatro respostas (13%), não existindo diferenças relevantes na comparação entre anos de escolaridade. Destacam-se no domínio do comportamento o fazer mais de algo como pesquisar (38%), envolver os outros com a partilha de conhecimentos adquiridos com outras pessoas principalmente a família nuclear (28%) e a visita ao museu também em família (13%) (Gráfico 9 – Apêndice T). É ação, e Hooper-Greenhill (2007, p. 56) refere ação como evidência de comportamento proveniente de uma aprendizagem.

Como motivos para a pesquisa referem o querer saber mais e satisfazer a curiosidade.

“Eu cheguei a casa e disse à minha mãe e (...) fui pesquisar mais sobre o assunto no site da arqueologia”. (Micrólito, 4º ano, G2)

“Eu contei tudo aos meus pais em casa, o que tinha aprendido, porque achei muito mas muito importante. É a história da Maia que eles também têm de saber e no futuro pode-se precisar para compreender as coisas de uma forma melhor.” (Peso de Tear, 4º ano, G1)

“Fiquei interessado e fui pesquisar mais e falei aos meus pais e fomos visitar o museu pela primeira vez.” (Braçal de Arqueiro, 5º ano, G4)

No domínio dos valores, das atitudes e sensações, destaca-se a percepção com que ficaram sobre o museu como uma instituição de valor que é da terra e do qual todos deveriam usufruir. Hooper-Greenhill (2007, p.54) refere que os sujeitos de aprendizagem desenvolvem valores e atitudes como parte integrante da sua aprendizagem. Perante a nova informação obtida desenvolvem-se valores que auxiliam na tomada de decisões relacionadas com a forma como vivem a sua vida. Este processo é tanto mais eficaz quanto mais novos forem os sujeitos de aprendizagem, uma vez que os seus valores ainda não estão definidos completamente sendo deste modo possível influenciar o seu desenvolvimento pela positiva se existir empatia. Como refere a autora “good experiences lead to positive learning” (Hooper-Greenhill, 2007, p.55).

“Perguntei aos meus pais se podia visitar o Museu (...) porque é uma coisa que toda a gente tem de experimentar – O Museu.” (Micrólito, 5º ano, G4)

“Eu contei aos meus pais a visita importante do museu, porque este museu é da maia onde vivemos e ajudou-me muito na matéria (...).” (Lâmina, 5º ano, G4)

Q4. O que pretendo fazer...

A Q4 reporta para as evidências que se apresentam como declarações de intenção provenientes da satisfação resultante de experiências positivas e inspiradoras e que poderão conduzir a aprendizagens perspectivadas para futuro. São categorias que se enquadram nos domínios dos comportamentos, dos valores, das atitudes e sensações e da criatividade, inspiração e satisfação.

Pela análise das evidências recolhidas, verificam-se resultados aos níveis do comportamento (37,5%) e da criatividade, inspiração e satisfação (37,5%), seguindo-se o domínio dos valores, atitudes e sentimentos (25%) (Gráfico 10 – Apêndice S). Dentro destes domínios destacam-se a inspiração (37,5%), sendo a evidência referida por doze alunos e a alteração de comportamento relacionado com os museus perspectivando-se a visita (25%), referida por oito alunos, e o querer aprender mais (16%) (Gráfico 11 – Apêndice T).

Nesta análise destaca-se uma diferença significativa tendo em conta os níveis escolares. Os alunos do 4º ano referem evidências que se inserem maioritariamente no domínio da criatividade, inspiração e sentimentos, enquanto os alunos do 5º ano referem evidências mais de carácter comportamental e de valores, atitudes e sentimentos (Gráfico 12 – Apêndice T).

É uma diferença que reflete a relação entre as vivências e as características do estágio de desenvolvimento dos alunos. Ativadas as emoções pelo carácter experiencial e inovador das atividades de manuseamento, os alunos sentem-se com responsabilidade acrescida para com o património levando-os a declararem as suas intenções.

“Proteger os objetos porque faz parte da nossa história. E deve ser preservado” (Tégula, 4º ano, G1)

Os alunos do 5º ano referem evidências de carácter mais comportamental, nomeadamente ao nível da instituição museológica, apresentando dez respostas. Com um quadro concetual mais elaborado, proveniente do programa curricular, estes alunos estabelecem parâmetros de forma a adquirirem novos conhecimentos ou a consolidar os conhecimentos obtidos, através de visitas aos museus, ainda que sob a forma de declaração de intenção, demonstrando uma clara mudança de atitude (Gráfico 12 – Apêndice T).

“Procurar saber mais porque adoro saber tudo sobre a história. Pretendo visitar mais museu e até visitar o próprio museu municipal da Maia quando estivermos de férias.”
(Ponta de Seta, 5º Ano, G4)

No que respeita às aprendizagens, quando questionados sobre as aprendizagens concretas (Q2), aquelas que são imediatas, os alunos referem evidências que se situam no domínio do conhecimento e compreensão relacionadas com assuntos específicos e sobre os objetos, e no domínio das competências relacionadas com a capacidade de observar os objetos e produzir conhecimentos. Quando abordados sobre aprendizagens de transição (Q3) aquelas que indicam que existiram aprendizagens e que poderão transformar-se noutro tipo de aprendizagens futuramente, os alunos referem evidências que se situam no domínio dos comportamentos e no domínio dos valores, atitudes e sensações. No domínio do conhecimento registam-se evidências relacionadas com o fazer mais, como pesquisar e envolver os outros, com a partilha de conhecimentos adquiridos para dar continuidade à sua aprendizagem, e visitar o museu também em família e no domínio dos valores atitudes e sensações destaca-se a diferente atitude que começa a elevar-se relacionada com o museu, visto agora como uma instituição local de valor com o qual podem aprender de forma diferente. No que respeita às aprendizagens perspectivadas para o futuro (Q4), os alunos referem evidências no domínio do comportamento e no domínio da criatividade, inspiração e satisfação, revelando-se uma diferença significativa atendendo aos níveis escolares e que reflete a relação entre as vivências e as características do estágio de desenvolvimento dos alunos. Os alunos do 4º ano referem evidências que se inserem maioritariamente no domínio da criatividade, inspiração e sensações, enquanto os alunos do 5º ano referem evidências mais de carácter comportamental. Ativadas as emoções pelo carácter experiencial e inovador das atividades de manuseamento, os alunos mais novos sentem-se com responsabilidade acrescida para com o património levando-os a declararem as suas intenções. Com um quadro concetual mais elaborado os alunos mais velhos estabelecem parâmetros de forma a

adquirirem novos conhecimentos ou a consolidar os conhecimentos obtidos através de ações ainda que sob a forma de declaração de intenção, demonstrando mudança de atitude.

- A perspetiva dos docentes

Objetivo 1 - Compreender o crescente interesse pelo projeto - Q1, Q2, Q3, Q9

1.1. Conhecer a perceção que os docentes têm da vinda do museu à escola – Q2

Atendendo às declarações dos docentes, a sessão do museu na escola com a arqueologia, foi caracterizada como enriquecedora e gratificante. São vários os motivos que apresentam para esta categorização. Desde os recursos, às estratégias, das motivações às potencialidades que propicia a todos, em geral, e aos menos afortunados em particular que viram na sessão uma oportunidade de usufruírem de uma experiência que ao nível pessoal e familiar dificilmente concretizariam.

“ (...) aquelas turmas cujos alunos não têm possibilidade de visitar, ou porque não podem, ou porque a família não tem o hábito, viu na sessão uma oportunidade de tocar em coisas que consideravam inacessíveis. E isso para eles foi uma experiência extremamente marcante (...)” (E4)

1.2. Conhecer as motivações dos docentes subjacentes à inscrição no projeto – Q1, Q9

A análise das evidências recolhidas demarca os recursos como a principal motivação para a inscrição no projeto por parte de todos os docentes (Gráfico 13 – Apêndice T). No entanto os docentes referem-se a vários recursos: as fontes materiais que constituem os *kits* pedagógicos, os recursos locais, nomeadamente o património local que neste caso incide no arqueológico.

“ (...) A principal motivação foi sem dúvida verificar que utilizavam as fontes materiais para não só falar da história mas também do como se chega à construção do conhecimento histórico.” (E4)

Aos recursos, acresce o facto de ser em contexto escola e de ser um mediador que não o docente a levar os recursos e a desenvolver com dinamismo, também referenciado ao mesmo nível, sessões nas quais o manuseamento de objetos lidera como fator motivador de ensino e de aprendizagens.

“ (...) Para além dos objetos, a capacidade das pessoas intervenientes no projeto é fundamental. No entanto, noutros âmbitos já cá estiveram pessoas diferentes mas que não contribuíram em nada, o que faz a diferença é a forma como é transmitido, as estratégias utilizadas, a paixão latente (...).” (E2)

Para além das características motivacionais acima apresentadas, os docentes referem ainda o enquadramento curricular e a promoção de aprendizagens diversas, sendo este um aspeto determinante na inscrição do projeto para uma das docentes.

“ (...) os objetivos que eram inerentes ao próprio projeto e aqueles que estavam traçados por mim aquando do estudo do património local correspondiam uns com os outros e portanto, completavam-se, por isso achei que era determinante (...) (E1)

1.3. Identificar os contributos do projeto para a prática de ensino dos docentes – Q3

Relativamente aos contributos para a prática do ensino, três docentes referem que o projeto teve uma importância essencial na motivação da aprendizagem dos alunos. No entanto, um docente refere que influenciou a sua prática de ensino no sentido da consciencialização da importância da utilização e recursos e estratégias diferentes e atrativas para captar a atenção dos alunos. Verificam-se portanto, por um lado evidências de contributos centrados diretamente no aluno como elemento recetor da informação a aprender, mas temos por outro uma evidência do contributo do projeto centrado no professor que viu na sua participação uma oportunidade de melhoria no sentido de beneficiar os seus alunos.

“ (...) Eu penso que a minha forma de estar na sala deveria ser mais... procurar mais que os alunos peguem nas coisas, realizar mais experiências para eles verem como é, como é que não é, não ser tão expositiva... nesse aspeto acho que foi um contributo muito positivo (...) (E2)

São apresentadas várias razões para essa motivação. Para além do dinamismo incutido à sessão, o entusiasmo e a paixão dos mediadores que, na opinião dos docentes, são determinantes é a estratégia de manuseamento dos objetos, que apela à utilização dos sentidos e incute à descoberta permitindo aos alunos uma experiência memorável porque sensorial, um dos fatores fulcrais como refere uma das docentes.

“Trouxe uma coisa que foi muito boa, que foi os miúdos tocarem e sentirem os objetos, sentiram a natureza, sentiram a forma, sentiram a textura, sentiram o cheiro (...), irem à descoberta. Ainda hoje, passados alguns meses eles referem-se a esse dia como algo especial, que não esquecem. A envolvência foi forte demais para esquecerem, precisamente porque foi uma experiência que apelou à utilização dos seus sentidos enquanto exploravam os objetos.” (E1)

Após a análise das evidências recolhidas verifica-se que o interesse dos docentes pelo projeto prende-se com as características e os contributos que o projeto propicia à comunidade escolar.

No âmbito das características destacam os recursos utilizados, o contexto escola, a presença de um mediador do exterior, as estratégias utilizadas como o manuseamento dos objetos em sessões exploratórias que consideraram dinâmicas e o enquadramento curricular.

No campo dos contributos referem possibilidade de os alunos efetuarem diversas aprendizagens e também na possibilidade de repensarem a prática de ensino no sentido da utilização de recursos e de estratégias motivadoras em sala de aula.

Objetivo 2 - Avaliar a participação no projeto no domínio das aprendizagens identificando os contributos para os processos de aprendizagem dos alunos - Q4, Q5, Q6, Q6.1, Q7, Q8

Q4 - Quais os contributos que o projeto trouxe, ou poderá trazer, para os processos de aprendizagem

De acordo com a análise das evidências recolhidas junto dos professores, o projeto traz na sua perspetiva contributos essencialmente ao nível do conhecimento e da compreensão, dos valores, atitudes e sentimentos e das competências (Gráfico 14 – Apêndice T).

No domínio do conhecimento e da compreensão as docentes destacam contributos como a aquisição de novos conhecimentos e o conhecimento específico da história local. Consideram benéfico uma vez que o pouco tempo que têm para estudo do meio não lhes permite aprofundar de forma a estabelecerem a ligação ao meio local e a vinda à escola permite abordar o meio local no âmbito do estudo do meio, em pouco tempo e com características diferentes das habituais.

“...Eles ficaram com muitos mais conhecimentos que no entanto têm de ser depois desenvolvidos em contexto de sala de aula, mas o que acontece é que o estudo do meio tem poucas horas para se trabalhar (...) e trabalhar até o património local, o passado do meio local...” (E1)

“... Este projeto ajudou-nos a ir ao fundo das questões e de uma forma que incide no passado do meio local ajudando a estabelecer essa ligação entre os conteúdos e o meio.” (E2)

No domínio dos valores, atitudes e sentimentos, é destacado o caráter motivador do projeto que incita os alunos a querer aprender mais. Para além de algumas razões já apresentadas e descritas anteriormente como motivadoras das docentes à inscrição no projeto, referem ainda o carácter estimulante do mesmo. Destacam ainda a capacidade projeto incutir nos alunos o gosto pela história ajudando os mesmos a construir a consciência histórica.

“O projeto (...) deixou-os muito curiosos e com uma necessidade muito grande de continuar à descoberta daquilo que há à nossa volta e que até temos a paredes meias.”

Levou-os a querer sair da escola e procurar mais independentemente do tema que trataram.” (E1)

“...Como motivador de aprendizagem é fantástico. Porque de facto é muito estimulante...” (E4)

Ao nível das competências são destacados os benefícios do projeto para o desenvolvimento de competências como a observação e o manuseamento (Gráfico 15 – Apêndice S).

“...Para mim de facto foi de encontro à aprendizagem que eu potencio nos meus alunos, uma aprendizagem que se baseia na descoberta pela exploração de recursos diferentes não os tradicionais.” (E4)

Q5 De que forma o contato direto com os objetos motiva os alunos na sua aprendizagem

Os recursos, mormente os objetos dos *kits* pedagógicos, foram indicados como o principal motivo da inscrição dos docentes no projeto. Por si só, esta importância atribuída reflete a expectativa que os docentes têm em relação aos resultados a obter junto dos seus alunos nas suas aprendizagens.

Pela análise das evidências, verifica-se que os docentes esperam que essa aprendizagem decorra de uma forma experiencial.

“ (...) apelar aos alunos o uso de todas as sensações, de todos os sentidos faz toda a diferença. E a sua utilização ajuda na aprendizagem porque (...) vendo as coisas, tocando nelas, aperceberam-se melhor de como realmente as coisas se passavam.” (E2)

A utilização dos sentidos na aprendizagem é, na perspetiva dos docentes, o maior contributo que o trabalho com os objetos pode dar (Gráfico 16 – Apêndice T). Experienciar os objetos, representa para os alunos “ter a história nas mãos” como referiu E3, e ter a história na mão significa materializar as vivências do passado que fisicamente é inatingível.

Esta vivência sensorial dos objetos contribui, deste modo, para conseguir estabelecer uma relação temporal que demora a conseguir uma vez que as suas aprendizagens são ainda muito concretas.

“... [manusear os objetos] dá-lhes uma dimensão concreta que a abstração [típica destas idades na perspetiva da docente] não consegue atingir” (E4)

Estabelece também condições propícias à alteração da postura das crianças em relação aos museus, que deixem de ver os museus como espaços estranhos à sua condição e que os vivenciem.

“(...) O museu tem de ser isto que trouxe com o projeto, mexer é fundamental. Se nós queremos que as crianças vão ao museu nós temos que as deixar mexer, nem que seja em réplicas, elas têm de vivenciar o museu de forma multissensorial.” (E4)

O manuseamento permite ainda uma aprendizagem no âmbito das atitudes e valores, nomeadamente nas questões de sensibilização para a preservação do património porque desenvolve nos alunos competências como a capacidade de refletir sobre a importância do passado para o presente.

“(...) apercebeu-se [ao falar de uma intervenção de um aluno] de que o presente se constrói sobre o passado e é uma constante evolução.” (E3)

Q6 Constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos alunos em relação ao património, à história e à questão da aprendizagem.

Q6.1 Fale-me desses comportamentos.

Ao nível da postura dos alunos após a ida do museu à escola, as docentes registaram duas grandes mudanças: os alunos partiram à descoberta do património local e procuraram saber mais sobre a temática que tinha sido explorada, atitudes que se encontram no domínio dos comportamentos e no domínio das atitudes, dos valores e das sensações (Gráfico 17 – Apêndice T).

“...Recordo um caso em especial de um aluno que apesar de ter nascido cá ... é filho de pais estrangeiros. (...) ficou de tal maneira motivado que levou os pais a partirem à descoberta aos fins-de-semana do património do distrito.(...) trouxe o feedback para partilhar na turma. Neste momento encontram-se a fazer o mesmo (...) pela Maia.” (E1)

“ ... mantiveram a curiosidade a ponto de constantemente fazerem perguntas sobre o como das coisas. Um exemplo foi quando falou da traceologia para o conhecimento de alguns aspetos relativos ao quotidiano daquelas comunidades nomeadamente produção e alimentação. Eles mais uma vez tiveram necessidade de reforçar o como.” (E4)

Q7 De que forma impulsionou esses comportamentos

As docentes do 4º ano estimularam esses comportamentos com trabalhos práticos em turma. Um dos alunos de um dos grupos (G1) tem nacionalidade estrangeira. Perante as novidades este aluno iniciou com os pais um plano de visitas em tempos livres ao meio local e regional. Mostrava na turma o material que trazia. Perante a curiosidade dos colegas, e por proposta em grupo, iniciaram contatos com os postos de turismo Porto e Norte de Portugal para procederem à recolha de informação que ilustrasse o património ao nível da Região. Os alunos foram

estimulados a desenvolver aprendizagens no domínio das competências. Com esse material construíram painéis que estiveram em exposição na escola (Gráfico 18 – Apêndice T).

“ (...) os colegas e até mesmo eu, ficámos cheios de curiosidade com as coisas que ele trazia e com as histórias que contava. Então pensámos escrever uns emails para os diferentes locais por onde ele passou a pedir panfletos e informação sobre o património que têm na área e juntos construímos uns painéis para conhecermos um pouco mais o património que o aluno [nome] tinha visto nesses passeios de fim-de-semana. Já os desafiei a fazerem sobre a Maia.” (E1)

A E3 incitou à visita ao museu, inserindo-se no domínio dos comportamentos.

“Como eles se mostraram interessados, cada tema que dou eu dou-lhes sempre informação de um local a visitarem (...).” (E3)

A E4 recorreu à utilização de recursos didáticos para satisfazer a curiosidade demonstrada pelos alunos após a sessão, nomeadamente recursos que explorem o como e não tanto o quê, incentivou a uma aprendizagem no domínio das atitudes, valores e sentimentos. A docente considera que o mais importante no ensino da história é que os alunos compreendam o como e os porquês.

“ (...) Para mim mais importante do que eles saberem bem a história, é saber como é que o conhecimento histórico é produzido, pelos historiadores, pelos, enfim, documentos que são importantes para eles trabalharem. E com este projeto isso consegue-se, o que é fantástico. Alguns até já me dizem e contra a vontade dos pais [muitos risos] que querem ser arqueólogos.” (E4)

Quatro docentes, três domínios de incentivo diferentes. Ao nível de ciclo existe uma diferença que interfere diretamente no estímulo ou não de comportamentos, bem como no tipo de estímulo, após a ida do museu à escola. Os quartos anos têm alguma flexibilidade em adaptar os horários, podendo recuar a conteúdos já lecionados para explorar alguns aspetos. Com as novas metas curriculares, as turmas do 5º ano não podem dispor de tempo para explorar os conteúdos que já foram lecionados, logo o estímulo é menor, ou aplicado em outras situações. Ao nível dos docentes, todos consideram que é preciso estimular, e deverão encontrar os recursos e estratégias adequadas a cada grupo.

Q8 - Em que medida o facto de ser o museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição, à história e à aprendizagem

Perante esta questão, três dos quatro docentes concordam que ser o museu a vir à escola para além de incutir o gosto pela história com o manuseamento das fontes, poderá criar as condições propícias ao desenvolvimento nos alunos de uma atitude diferente em relação à instituição, que sairá valorizada se a reconhecerem como um espaço onde podem aprender de forma diferente. Esta atitude de valorização poderá, por seu turno, ter o efeito de atração familiar e comunitário (Gráfico 19 – Apêndice T).

“(...)o museu vir à escola é uma ideia genial, vai contra a ideia retrógrada de que os museus são espaços enfadonhos e distantes, e este projeto mostrou que o museu está atento ao seu público, não está distante, e que por isso vem ao encontro da comunidade e se preocupa com eles, com a sua aprendizagem e até com o seu crescimento enquanto pessoas e enquanto consumidores culturais.” (E4)

Após a análise das evidências recolhidas, constata-se que na perspetiva dos docentes a participação no projeto trouxe benefícios aos alunos ao nível das aprendizagens.

Os docentes referem evidências que constataam aprendizagens em três domínios distintos: o domínio do conhecimento e da compreensão, o domínio dos valores, atitudes e sentimentos e o domínio das competências. No domínio do conhecimento e da compreensão é destacada a aquisição de novos conhecimentos e de conhecimentos relacionados com o meio local. No domínio dos valores destacam o caráter motivador do projeto que potencia nos alunos a vontade de querer aprender mais, pelo envolvimento ativo na sua própria aprendizagem partindo à descoberta e querendo procurar saber o porquê das coisas, e o gosto pela história ajudando-os a construir a consciência histórica. No domínio das competências destaca-se o contributo do projeto para o desenvolvimento de competências como a observação e o manuseamento dos objetos.

Segundo os docentes, estas aprendizagens são possíveis porque o projeto permite vivenciar sensorialmente os objetos pelo seu manuseamento e pela relação envolvente que estabelecem com a história ao tocar-lhes.

Objetivo 3 - Conhecer as expectativas relacionadas com o projeto e com a própria instituição inferindo os contributos para a otimização daquele e para a valorização da relação do museu com a comunidade escolar – Q10, Q11, Q12

Q10 - O que alteraria neste projeto para proceder à sua otimização

Sendo o desenvolvimento da sociedade a grande missão dos museus, toda a sua atividade tem de estar em constante avaliação para seja cada vez mais adequado às reais necessidades dos seus utilizadores.

Assim sendo, perante a questão apenas uma pessoa respondeu que nada alteraria. Encontram-se, no entanto, identificadas algumas necessidades na perspetiva das docentes mas que não podem ser consideradas como as necessidades de todos uma vez que é uma amostra representativa do que poderá ser mudado. Referem uma melhor e atempada divulgação; a criação de novos recursos de âmbito curricular e um ajuste nos tempos entre as apresentações e os momentos de aula em que lecionam as temáticas a explorar (Gráfico 20 – Apêndice T).

Q11 - Que outros contributos poderá dar o museu para os processos ensino aprendizagem da comunidade escolar

Com esta questão pretendia-se inferir as expectativas dos docentes em relação ao museu de futuro. As respostas diversificaram-se, estabelecendo-se diferentes áreas de atuação, destacando-se a formação, a exploração de outras vertentes da coleção e a ligação à comunidade que não só a escolar, nomeadamente pais das crianças que vão participando no projeto (Gráfico 21 – Apêndice T).

Q12 Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer?

Das evidências recolhidas constatou-se por parte dos docentes a vontade de que o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” continue a fazer parte dos projetos nos quais a comunidade escolar se envolve. Destacaram, e foram enaltecidas, as suas características e a forma como é dinamizado junto da comunidade referindo a possibilidade que o mesmo tem de chegar e enriquecer todos os indivíduos, mesmo aqueles que de outra forma não teriam possibilidade, uma vez que é gratuito, e de mostrar o museu como raramente ele é visto em Portugal, como uma instituição dinâmica onde se pode construir o conhecimento multissensorialmente.

“ ... Fiquei mais rica eu e mais ricos os alunos, portanto e esta vinda do museu à escola deveria continuar a fazer parte das nossas atividades ... ” (E1)

“ ... estão de parabéns pela forma como dinamizam o projeto. (...) É muito difícil neste momento cativar a atenção dos alunos, eles têm interesses muito distintos e diversos e têm muito pouco tempo de atenção e é preciso estar sempre a mudar de estratégia para cativar a atenção deles... (...) Por isso estratégias e recursos diferentes são uma mais-valia nesse sentido porque consegue prendê-los conseguindo resultados mais positivos. As próprias questões que lhes vão sendo colocadas, fá-los pensar nas coisas”. (E2)

“...É preciso que quem está cative, que tenha entusiasmo. A primeira pessoa que tem de gostar é quem está na frente dos miúdos. Se tem paixão e transmite com paixão é uma coisa, se não transmite com paixão eles percebem, e muito bem, eles são muito verdadeiros e foram. Isso é muito importante, quem está transmitir tem de mostrar a

paixão por aquilo que está a mostrar e isso foi transmitido, sem dúvida, e numa linguagem acessível, porque estamos a comunicar com miúdos com vários níveis e se há uns que percebem, há outros que não, eles são diferentes. É preciso falar para o grupo numa linguagem para que todos percebam, percebem os bons e os menos bons e isso conseguiu-se.” (E3)

“ ... uma das coisas que eu mais gostei neste projeto foi que mostrou o museu ao contrário daquilo que por vezes é mostrado e isso foi muito agradável. O facto de se poder mexer, o simples facto de se poder mexer para mim é uma mais-valia que nenhum museu dá ...” (E4)

Neste capítulo, após a exposição do plano de investigação, apresentaram-se os resultados obtidos com a investigação planeada para o efeito provenientes da recolha, do tratamento e da análise das evidências recolhidas. Estes resultados serão, igualmente, alvo de análise e reflexão na parte final desta dissertação, para propor as necessárias alterações à otimização do projeto.

Conclusão e Reflexões finais

O conceito de museu tem conhecido, ao longo do seu percurso, alterações frequentes no sentido de se adaptar a uma sociedade cada vez mais exigente e moldada por uma crescente globalização. A sociedade, e o seu desenvolvimento, tem sido apontada como o seu fim último. Desenvolvimento esse, que se alicerça num processo de transformação para o qual contribuem o exercício de todas as funções museológicas nomeadamente a educação.

Educar pressupõe mudança, transformação. Em museus, educação refere-se ao conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como finalidade o desenvolvimento dos indivíduos mediante a utilização de estratégias pedagógicas e didáticas de desenvolvimento e de aprendizagem que permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências ou atitudes que resultam da perceção, da interação e da integração de um objeto (Desvallées, 2013, p. 33) e que permita, numa perspetiva construtivista da aprendizagem, adquirir conhecimentos mas também efetuar interpretações e correlações posteriores.

Em museus este processo é concretizado através da mediação que é entendida como qualquer intervenção realizada com o intuito de estabelecer o contacto entre o que é exposto e o significado que os objetos encerram em si, o conhecimento, mediante estratégias que promovam uma aprendizagem ativa do público baseada no interesse dos mesmos e que possibilite um envolvimento direto experiencial que desenvolva uma postura crítica que permita relacionar, aplicar e formular hipóteses com base numa correlação entre conhecimentos existentes, pois a aprendizagem tem de promover a mudança, o desenvolvimento e o desejo de aprender mais. O objeto é a chave para que a experiência seja a porta para a aprendizagem efetiva que provém de uma experiência baseada na relação que se estabelece com os objetos e as suas histórias. É esta experiência, na qual está implícita uma vivência e coisas reais, a condição fundamental para uma aprendizagem significativa e relevante. Aprender em museus é um processo informal porque é aberto e interdisciplinar. É um processo inspirador, motivador e entusiasmante porque permite a participação direta independentemente das capacidades de cada indivíduo, promovendo o desejo de aprender mais e de progredir, sendo imprescindível nestes casos a utilização de estratégias que primam pela diversão e curiosidade utilizando os objetos que apelam a um envolvimento multissensorial e que proporcione a vivência e a aprendizagem. Aprender em museus é, portanto, um processo físico e envolvente.

Os *kits* portáteis de objetos manuseáveis têm sido apontados como uma excelente forma de chegar à comunidade, nomeadamente a escolar, devido à sua portabilidade, versatilidade e especificidade. Permitem a interação com as coleções, com os museus e possibilita experienciar os objetos pelo seu manuseamento.

Estes *kits* portáteis de objetos manuseáveis são uma das características do projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, um projeto transversal à DCT da CMM liderado pelo MHETM.

O projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” é um projeto de mediação patrimonial que foi estruturado para a comunidade escolar. Subjacente ao planeamento e à implementação do projeto estiveram questões como a necessidade de prática concreta de ideais como a missão do museu, a existência de recursos não explorados até então como a exposição permanente, a ligação entre os conteúdos e objetivos curriculares com os recursos existentes na instituição, questões legais como o cumprimento dos objetivos do plano estratégico da CMM, a necessidade de justificar e legitimar o Serviço Educativo da Instituição, bem como o trabalho dos seus profissionais e o conceito e os contextos de aprendizagem em museus baseada na experiência já legitimada internacionalmente. Após a sua implementação no ano letivo de 2012/2013, verificou-se que o número de inscrições foi aumentando, tendo sido notório um aumento substancial no ano letivo de 2014/2015, quando da introdução das caixas de objetos manuseáveis. De novecentos e noventa e seis alunos (996) no ano letivo anterior, passou a dois mil oitocentos e noventa e seis alunos (2896). Constatado este aumento, que se assumiu como evidência do crescente interesse pelo projeto, e tomando consciência das debilidades que o mesmo apresentava nomeadamente ao nível dos objetivos, que eram subjetivos e generalistas não tendo sido traçados objetivos relativos às aprendizagens, à inexistência de métodos de monitorização de cumprimento dos objetivos e de métodos de avaliação objetivos e específicos, verificou-se necessária a sua avaliação, incidindo na atividade “O Museu vai à escola com a arqueologia” à qual todos os ciclos têm acesso, para otimizar o projeto com base nas constatações do público para o qual foi planeado.

Enveredou-se por um estudo de caso para obter, com a aplicação de instrumentos de recolha de dados de carácter qualitativo como a entrevista e a dinâmica de grupo focal, evidências que permitissem: justificar o crescente interesse pelo projeto; identificar o tipo de aprendizagens efetuadas e otimizar o projeto. Com a dinâmica de grupo focal pretendia-se a coleta de dados junto dos alunos das turmas selecionadas, com o objetivo de recolher evidências sobre perceções e aprendizagens que permitissem conhecer a perceção que os alunos têm da ida do museu à escola e avaliar os resultados da participação no projeto no domínio das aprendizagens identificando-as. Com a entrevista pretendia-se obter evidências, juntos dos docentes, que permitissem obter respostas sobre motivações, contributos e resultados que permitissem, por um lado, compreender o crescente interesse pelo projeto e avaliar a participação no projeto no domínio das aprendizagens identificando os contributos do projeto para o processo de aprendizagem dos alunos e, por outro lado, conhecer as expectativas relacionadas com o projeto e com a própria instituição inferindo os contributos para a otimização daqueles e para a valorização da relação do museu com a comunidade escolar.

Do tratamento e análise dos dados recolhidos constataram-se os seguintes factos:

- 1) Tanto os alunos como os docentes têm uma perceção muito positiva em relação ao projeto e à sua participação no projeto.

Na perspetiva dos alunos, a sessão “O Museu vai à escola com a Arqueologia” foi interessante, espetacular e fantástica. Inerente a estes adjetivos encontra-se um fator que é preponderante nos processos de ensino e de aprendizagem – o fascínio. O fascínio funciona como fator catalisador de entusiasmo e curiosidade, elementos fundamentais à aprendizagem, referida pela maioria dos alunos como responsável pela adjetivação aplicada. Do ponto de vista dos docentes a sessão foi enriquecedora e gratificante.

- 2) A perceção positiva declarada prende-se, essencialmente, com as características do projeto e os contributos que o mesmo traz para os processos de ensino aprendizagem e que funcionaram como fatores motivadores para a adesão ao projeto:

2.1) Características

- Os recursos utilizados, com destaque para os *kits* de objetos, e a possibilidade que oferecem da exploração temática em ambiente de sala de aula, relacionada com a sua portabilidade.

Tanto os alunos como os docentes salientaram, dentro das características, os recursos – objetos, vídeos e powerpoints – com destaque para os objetos tornando-os um ponto forte deste projeto.

Os *kits* de objetos são o recurso privilegiado. Para além de documentarem a história, permitem, através do toque, materializar o passado, algo que fisicamente é inatingível. Por outro lado, promovem um envolvimento que transporta sentimentos e emoções que gera satisfação, conhecimento e compreensão. Esta ligação entre os objetos, as emoções e os indivíduos é um fator determinante na aprendizagem. Estimular os sentimentos permite a aceitação, e o envolvimento na ação significa que a participação ocorreu e permite que a mente esteja receptiva a novas aprendizagens porque a motivação está subjacente. Por último, o facto de os objetos se encontrarem dispostos por temáticas, em caixas portáteis, é uma excelente forma, como foi referido pelos docentes, de proporcionar a interação dos alunos com as coleções, com os museus e experienciar os objetos de uma forma diferente. Contribuem para a aprendizagem e/ou consolidação de conteúdos curriculares e para o bem-estar de todos os envolvidos, através do manuseamento dos objetos em sessões exploratórias. Ter a possibilidade de aceder aos objetos e explorá-los em contexto de sala de aula foi uma mais-valia apresentada por todos os docentes, principalmente pelos docentes do segundo ciclo, uma vez que, atualmente, a logística necessária a uma saída impossibilita-os de efetuar as visitas que os docentes considerariam necessárias a uma aprendizagem ativa e de descoberta.

A deslocação do museu à escola, para além de inculcar o gosto pela história com o manuseamento das fontes, poderá criar condições propícias ao desenvolvimento de uma atitude diferente em relação à instituição, que sairá beneficiada se a reconhecerem como um espaço onde poderão aprender de forma diferente.

Deste modo, os *kits* de objetos são um recurso poderoso no processo de aprendizagem efetiva porque ativam a construção de significados se aliadas a estratégias dinâmicas e ativas como as sessões de manuseamento de objetos.

- As estratégias utilizadas, com destaque para o manuseamento e exploração sensorial dos objetos

A utilização de estratégias que incluam o manuseamento de objetos como forma de aprendizagem ativa, de descoberta e experiencial é fundamental. A utilização dos sentidos é crucial nessas estratégias e foi referida por uma das docentes como responsável pela forte envolvimento dos alunos, permitindo que a sessão de manuseamento se transformasse numa experiência memorável, inesquecível. Não foi apenas o toque físico nos objetos, mas sim o toque emocional. A aprendizagem foi ativada pelas emoções resultantes da envolvimento verificada na relação do aluno com a exploração sensorial, na qual a ligação entre a visão, o toque e o olfato foi fundamental.

Esta experiencição conduz a um estado de deslumbramento que transforma uma vivência num ato memorável, porque também permite ao aluno estabelecer relações entre o que estava a aprender de novo e os conhecimentos que já havia adquirido noutros contextos, nomeadamente em contexto de aula. Foi algo frequentemente referido pelos alunos, ou seja, consolidar conhecimentos já adquiridos através da experiencição dos objetos. Para os alunos experienciar os objetos significa alcançar materialmente o passado.

- As características que as sessões de manuseamento dos objetos apresentam: a presença de um mediador que não o docente, o dinamismo e o entusiasmo transmitido

Para além dos recursos e do tipo de estratégias utilizadas, os docentes realçaram algumas características das sessões de manuseamento de objetos que são admitidas como fatores motivadores na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da adesão ao projeto. Destacaram a presença de um mediador que não o docente, o dinamismo e a paixão que o mediador imprimiu à sessão, características que consideram determinantes no processo de aprendizagem.

Os investigadores destas temáticas consideram que para que a aprendizagem ocorra, estas sessões têm de adotar características de uma abordagem de aprendizagem dinâmica e ativa e que para isso contribui muito a postura do mediador. O mediador tem de ser crítico em relação à forma como ele próprio observa os objetos e tem de acreditar na potencialidade educativa dos mesmos, olhando-os para além do seu aspeto físico e encorajando os alunos a envolverem-se,

explorando-os sensorialmente, para descobrirem os porquês, contribuindo para isso a informalidade, o entusiasmo e a paixão transmitida. Este contexto permite uma associação positiva entre a particularidade da sessão, o manuseamento dos objetos, o mediador e a experiência memorável que motiva os alunos a querer aprender mais e a desenvolver as suas competências.

- Enquadramento curricular.

O enquadramento curricular do projeto foi também referido por duas docentes como fatores que pesaram na inscrição das suas turmas no projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

Paal Moork (2004, p. 184) refere que é crucial adotar uma abordagem profissional ao sistema escolar através do desenvolvimento de programas educativos de acordo com os planos escolares, a desenvolver no museu e fora dele, diretamente nas escolas, com os quais se ensine e eduque para os benefícios da utilização dos museus e para a utilização dos museus no processo de ensino aprendizagem.

2.2) Contributos

Para além das características referidas anteriormente os docentes consideram também que os contributos que o projeto traz para os processos de ensino aprendizagem são fulcrais e funcionam como fatores de motivação na hora de efetuar a inscrição, nomeadamente as aprendizagens promovidas em diferentes domínios, diferenciadas e tipificadas de seguida, de acordo com as perspetivas dos alunos e dos docentes.

3) O projeto “Ver, Tocar e sentir a Maia” promove aprendizagens com níveis de alcance diferentes no tempo e em diferentes domínios

Registaram-se evidências que se enquadram em diferentes domínios de aprendizagens. As evidências foram categorizadas de acordo com os domínios identificados pelo modelo *Inspiring Learning for all* do MLA e agrupadas de acordo com:

3.1) Aprendizagens concretas

São as aprendizagens efetuadas no imediato e da qual fazem parte o domínio do conhecimento e da compreensão, incluindo factos e informação sobre o saber como ou acerca de algo, e ainda o domínio das competências, que se referem ao saber como fazer algo como refletir, comunicar, observar, manusear e que poderão resultar em emoções fortes que ativam o desejo de aprender mais.

Ao nível do conhecimento e da compreensão, foram maioritariamente registados conhecimentos sobre um assunto específico explorado de acordo com o *kit* escolhido, sobre os

objetos e sobre a história local. Já nas competências, a preponderância incide sobre o desenvolvimento da capacidade de observar e manusear os objetos refletindo sobre a sua importância para produzir conhecimento.

3.2) Aprendizagens de transição

São as aprendizagens que se apresentam como ações que indicam que poderão ter existido aprendizagens e que, se forem trabalhadas de forma contínua por toda a comunidade educativa, poderão conduzir a aprendizagens concretas a médio e/ou longo prazo. Deste âmbito fazem parte as evidências no domínio dos comportamentos e no domínio dos valores, atitudes e sentimentos.

No domínio dos comportamentos destacaram-se, sem diferenças relevantes entre os anos de escolaridade, o fazer mais de algo como pesquisar para saberem mais e satisfazerem a curiosidade suscitada, envolver os outros com a partilha de conhecimentos adquiridos com outras pessoas, principalmente a família nuclear, e partir à descoberta do património local incluindo a visita ao museu também em família. São comportamentos que evidenciam aprendizagens efetuadas.

No domínio dos valores, atitudes e sentimentos, destacou-se a perceção com que ficaram sobre o museu como uma instituição local de valor e que todos deveriam usufruir. Alguns alunos visitaram o museu pela primeira vez após a sessão da ida do museu à escola com a arqueologia. Hooper-Greenhill (2007, p.54) refere que são desenvolvidos valores e atitudes como parte integrante da aprendizagem e que auxiliam na tomada de decisões relacionadas com a forma como vivem a sua vida e que este processo é tanto mais eficaz quanto mais novos forem os sujeitos de aprendizagem, porque podem ser influenciados pela positiva.

3.3) Aprendizagens perspetivadas

São as aprendizagens que se manifestam sob declarações de intenção futura provenientes da satisfação resultante de experiências positivas e inspiradoras e que também têm de ser trabalhadas para produzir efeitos positivos. Incluem-se nos domínios dos comportamentos; dos valores, das atitudes e sentimentos e da criatividade, inspiração e satisfação.

Pelas evidências recolhidas, verificaram-se resultados nos domínios do comportamento e da criatividade, inspiração e satisfação, seguindo-se o domínio dos valores, atitudes e sentimentos. Dentro destes domínios destacaram-se a inspiração e a alteração de comportamentos relacionados com os museus, perspetivando-se a visita.

Nesta análise foi significativa a diferença entre as evidências por nível escolar. Os alunos do 4º ano referem evidências que se enquadram maioritariamente no domínio da criatividade, inspiração e sentimentos, enquanto os alunos do 5º ano referem evidências de carácter mais comportamental e de valores, atitudes e sentimentos. É uma diferença que reflete a relação entre as vivências e as características do estágio de desenvolvimento em que se encontram. Ativadas as emoções pelo

carácter experiencial e inovador das atividades de manuseamento, os alunos dos 4º anos sentem-se com responsabilidade acrescida para com o património levando-os a declararem as suas intenções. Os alunos dos 5º anos, tendo já um quadro conceptual mais elaborado proveniente do programa curricular, estabelecem parâmetros de forma a adquirirem novos conhecimentos ou a consolidar os conhecimentos obtidos, através da visita ao museu ainda que sob a forma de declaração de intenção, demonstrando uma clara atitude de mudança.

- 4) O Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” tem de ser repensado ao nível da divulgação, da execução, dos conteúdos e do público.

De acordo com as evidências recolhidas, a divulgação necessita ser repensada, fazendo parte, na opinião de uma das docentes do primeiro ciclo, do grupo de projetos oferecidos pelo Departamento da Educação da CMM aos níveis do pré-escolar e do primeiro ciclo, para que fosse incluído no PAA logo na sua estruturação inicial. Sendo o bem-estar social uma das preocupações subjacentes à oferta do pacote de projetos do Departamento da Educação, o âmbito cultural tem de fazer parte dele a par da saúde e do ambiente.

Também a execução, ou seja, o planeamento das sessões exploratórias necessitaria de estar ajustado com os tempos em que os conteúdos a explorar estão a ser lecionados, na opinião de uma docente do segundo ciclo. Neste sentido, o planeamento das sessões tem de se coadunar com os tempos letivos de acordo com o nível escolar. Assim, o planeamento das sessões para o primeiro, segundo e terceiro ciclos, tem de projetar-se para o primeiro período, quando são lecionados os conteúdos curriculares abordados pelo projeto. O ensino pré-escolar poderá ser planeado para o segundo e terceiro período.

Quanto aos conteúdos a explorar, os docentes são da opinião que explorar outros temas, nomeadamente o quotidiano, de acordo com os conteúdos curriculares seria uma mais-valia.

Estabelecer uma ligação a um público mais abrangente, nomeadamente os docentes com formação e comunidade geral começando com as famílias dos alunos envolvidos no projeto.

Após a apresentação destes resultados baseados nas evidências recolhidas, conclui-se que o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” é um projeto de mediação patrimonial que apesar de ter surgido de forma reativa se mostrou de interesse e necessário para a comunidade escolar que lhe reconhece valor dentro dos parâmetros que ela própria definiu. No entanto, para que o valor do projeto seja alcançado dentro de parâmetros para que obtenha mérito e utilidade tem de ser otimizado sujeitando-se a algumas alterações que não só as sugeridas pelos docentes:

- A comunidade a que se destina tem de estar no cerne do planeamento do projeto, assim como de todo o planeamento museológico, para se adapte às suas necessidades e seja proactivo.

Os museus são para as pessoas. Por isso, é necessário reconhecer-se a importância que o envolvimento e a participação ativa dos seus públicos traz para o sucesso do trabalho efetuado e para o bem-estar das pessoas que os procuram. Este envolvimento pode assumir diversas formas, nomeadamente ser-lhes permitido lidar com a coleção, fazer parte de programas e de atividades de forma experiencial e ativa. Não é suficiente os museus efetuarem apresentações das suas coleções de forma passiva. Cada vez mais é preciso estabelecer-se uma ligação aos interesses e ao envolvimento ativo com os seus utilizadores para construir e crescer sobre esse envolvimento e para que com isso se atinjam os objetivos estipulados (Ambrose e Paine, 2006, p. 19) e a sua missão. O público não pode ser visto como recetor passivo do que os museus consideram uma oferta. É essencial que esta suposta oferta se construa sobre as necessidades manifestadas pelos públicos.

É indispensável que o museu pense a sua política em benefício dos seus públicos, articulando com ele, envolvendo-o, compreendendo os seus interesses e preocupações, preferências, necessidades e desejos para que possa providenciar serviços úteis e de sucesso e para que possa crescer. E para que esse envolvimento seja cada vez mais abrangente é necessário conhecer também as (des)motivações dos públicos, sejam eles de carácter assíduo, ocasional ou não visitante⁴⁶. Se o museu existe para servir os públicos precisa saber quem são, conhecendo e compreendendo as suas necessidades, não só dos efetivos mas também daqueles que não o são, mediante um estudo de públicos. É uma forma de legitimar a sua existência, a existências dos seus programas e agir de acordo com as suas necessidades, interesses, expectativas e motivações (McLean, 2003, p. 90).

- Os objetivos do projeto têm de ser definidos de forma clara e objetiva no domínio das aprendizagens múltiplas.

Estes projetos de mediação patrimonial, segundo Olaia Fontal, proporcionam fortes aprendizagens mas apresentam objetivos débeis, generalistas e difíceis de mesurar. São objetivos como conhecer e sensibilizar.

É fundamental que os objetivos sejam definidos por escrito de forma clara e objetiva. Que sejam concretos, nomeadamente ao nível das aprendizagens, traduzindo-os em comportamentos, para que se possam desenvolver estratégias e recursos adequados à sua concretização, que sejam funcionais e estejam de acordo com as necessidades dos públicos a que se destina e com a missão da instituição.

- A avaliação tem de ser efetuada em momentos e a níveis diferentes e de forma participada e reflexiva

⁴⁶ De acordo com a categoria apresentada por Ribeiro (2012, p. 172) atendendo ao critério de maior ou menor “participação/acomodação” passiva aos produtos culturais (Ribeiro, 2012, p. 170).

Após a avaliação efetuada constata-se ser fundamental existir uma avaliação ao nível interno e externo subjacente à reelaboração e relançamento do projeto.

Ao nível externo, ou seja do projeto em si, conclui-se que é necessário que seja reelaborado e relançado com bases seguras mediante uma avaliação preliminar que permita analisar os contextos permitindo apurar as necessidades do público-alvo e saber se o projeto vai de encontro a essas necessidades. Assim como é preciso analisar as necessidades subjacentes a essa reelaboração e relançamento e também a natureza do próprio projeto e a relação existente entre os contextos dos intervenientes, em todas as dimensões e não só no que é mesurável. É igualmente preciso assegurar, no decorrer do projeto e mediante uma avaliação formativa, a obtenção de informação através da monitorização para que possam ocorrer possíveis ajustes. No final, é necessária uma avaliação sumativa para percecionar os resultados.

Ao nível interno, do funcionamento da própria organização, é imprescindível efetuar uma autoavaliação para que se percecionem as potencialidades individuais dos membros da equipa, nomeadamente do educador/mediador, e do grupo, analisando os pontos fortes e fracos da organização para que possam tomar consciência do compromisso que têm para com os valores e a missão da instituição e gerir a informação, estabelecer prioridades e tomar decisões nomeadamente relacionadas com a gestão museológica para que se estabeleça, em prol do desenvolvimento da sociedade, um compromisso entre o serviço educativo e os restantes serviços. A educação é uma das metas principais da política museológica, necessária para a compreensão dos objetos e o cumprimento da missão do museu.

A instituição não pode assumir os parâmetros da avaliação subjacente à certificação para avaliar os programas, projetos, atividades, uma vez que não respondem às suas necessidades reais. Necessita ter um programa de avaliação que seja adequado à sua ação, ser de responsabilidade partilhada e reflexiva, se tem como propósito melhorar e disponibilizar um produto com qualidade e utilidade.

A avaliação efetuada demonstrou que o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” é um projeto de valor para a comunidade escolar e que, sofrendo as alterações essenciais de acordo com as necessidades da comunidade a que se destina, poderá contribuir para mudanças significativas na postura de gerações na relação com o património, com os museus e com a sociedade porque é um projeto que, tendo sido comparado pela E4 a realidades de valor internacionais, promove aprendizagens em domínios diversos que poderão sustentar a mudança e o bem-estar da comunidade.

Referências Bibliográficas

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DO LEVANTE DA MAIA (2014) – Plano Anual de Atividades 2014/2015. [Em linha]. Maia. Disponível na WWW:<URL: <http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2011/11/PAA-2014-15-24-nov2.pdf>. [Consult. Em 27 fev. 2015].

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS (2012) – Plano Educativo 2012/2015. [Em linha] Maia. Disponível na WWW:<URL: www.secundario.maiadigital.pt/NR/rdonldlyres/SEA3F48-D70A-E1A8455C067A/0/ProjetoEducativo.pdf>.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO LEVANTE (2010) – Plano Anual de Atividades 2014/2015. [Em linha]. Maia. Disponível na WWW:< <http://www1.levantemaia.com/documentos/documentos-orientadores/>. [Consult em 27 fev.22014].

AGRUPAMENTO E ESCOLAS DO LEVANTE (2013) – Regulamento interno. [Em linha]. Maia. Disponível na WWW:<URL:<http://www1.levantemaia.com/wp/uploads/2011/11/Regulamento-Interno-2013-17b.pdf>>. [Consult. 26 fev. 2015].

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTÊLO DA MAIA (2014) – Projeto Educativo 2014/2017. [Em linha]. Maia. Disponível na WWW:<URL:http://www.aecastelomaia.pt/images/2014_15/PE_AECM_2014-2017.pdf> [Consult. Em 26 fev. 2015].

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTÊLO DA MAIA (2014) – Plano Anual de Atividades. [Em linha]. Maia. Disponível na WWW:URL:http://www.aecastelomaia.pt/images/2014_15/Atividades/PAA_20150210.pdf>. [Consult. em 27 fev. 2015].

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO MENDES DA MAIA (2014) – Plano Anual de Atividade. [Em linha]. Maia. Disponível na WWW:URL:<http://www.aemaia.pt/2015PAA%20.pdf>. [Consult. 27 fev. 2015].

AMBROSE, Timothy; PAINE, Crispin (2006) – Museum Basics. New York: Routledge, 2ª Ed. ISBN10: 0-415-36633-X (hbk), ISBN13: 987-0-415-36633-5 (hbk)

ANDRADE, Carlos Drumond de (2012) – Os Museus não valem como depósitos de experiências de cultura ou experiências acumuladas, mas como instrumentos geradores de novas experiências. In Mediação em Museus: Arte e Tecnologia. Reflexões e Experiências. Adriana Fonte e Rita Gama (org.), pp. 17-19.

ARIGHO, Bernie (2008) - Getting a Handle on the Past: The use of Objects in Reminiscence Work. In CHATTERJEE, Helen – Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling. UK: Helen Chatterjee Ed. ISBN 978 1 84778 239 4 (Cloth); ISBN 978 1 84778 239 7 (Paper)

ASHBY, Jack (1999) – Lessons in Learning. Primary schools, Universities and Museums. [Em linha]. UCL. [Consult. 22 ago. 2015]. Disponível na [URL:<https://www.ucl.ac.uk/museum/learning-resources/highereducation/lessons-in-learning.pdf>](https://www.ucl.ac.uk/museum/learning-resources/highereducation/lessons-in-learning.pdf)

BAHIA, Sara; JANEIRO, Isabel (2008) – Avaliação da Eficácia de programas educacionais em Museus: uma proposta teórica. In International Journal of Developmental and Educational Psychology. [Em linha]. INFAD, ano XX, N.º 1, Vol 3. Disponível na WWW:[URL:http://hdl.handle.net/10451/2720](http://hdl.handle.net/10451/2720). Consult. 27 abr. 2015.

BALLANTYNE, R. R., UZZEL, David L. (1997) – Uma lista de verificação (Checklist) para avaliação crítica de experiências de aprendizagem informal em educação ambiental. In Cadernos Encontro - O Museu, a Escola e a comunidade. Edição Centro de Estudos da Criança e Universidade do Minho.

BARNETT, Jacqueline M. (2002) – Focus Groups Tips Beginners. [Em linha]. Texas: Center for adult literacy & learning. [Consult. 29 jan. 2015]. Disponível na WWW:<URL: <http://www-tcall.tamu.edu/orp/orp1.htm>

BARROS, Ana Bárbara (2008) – De corpo e alma [texto policopiado]: narrativas de profissionais de educação em museu da cidade do Porto. Porto: [s.n.]. Tese de mestrado. [Consult. 04 set. 2015]. Disponível na [URL:<repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8486/3/tesemesdecorpoealma000062850.pdf>](http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8486/3/tesemesdecorpoealma000062850.pdf).

BELOVA, Olga (2012) - The event of seeing: a phenomenological perspective on visual sense-making. In DUDLEY Sandra H., BARNES, Amy Jane; BINNIE, Jennifer, Museum Objects Experiencing the Property of things. Sandra H. Dudley Ed. Leicester Readers in Museum Studies: Routledge. ISBN: 978-0-415-58177-6 (hbk).

BIGGS, John (2006) - What the student does: teaching for enhance learning, Higher education. [Em linha]. Research & Development, Published online: 01 de Novembro. [Consult. 16 dez. 2014]. Disponível em WWW:<URL:<http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>>

BINA, Eliene Dourado (s/d) – Museus: espaços de comunicação, interação e mediação cultural. [Em linha]. In Actas do Seminário de Investigação em Museologia dos aíses de Língua Portuguesa e Espanhola, Vol. 2, pp. 75-86. [Consult. 22. Ago. 2015] Disponível na [URL:<cler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8186.pdf>](http://cler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8186.pdf)

BOLLA, Peter de (2012) - The state of wonder. In Dudley Sandra H., BARNES, Amy Jane; BINNIE, Jennifer, Museum Objects Experiencing the Property of things. Sandra H. Dudley Ed. Leicester Readers in Museum Studies: Routledge. ISBN: 978-0-415-58177-6 (hbk).

BÜNINGHAUS-KNUBEL, Cornelia (2004) – A Educação do Museu no Contexto das Funções Museológicas. In Como Gerir um Museu: Manual Prático. ICOM – Conselho Internacional dos Museus, p. 129-144. ISBN 92-9012-157-2.

CABANAS, José M. (2002) –Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação. Porto: Asa Editores. Depósito Legal n.º 175 836/02.

CAMACHO, Carla Frayão (2007) – Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas. In Serviços Educativos em Cultura, BARRIGA, Sara; SILVA, Susana Gomes de (coord.). Setepés: Coleção Públicos, N.º 2, p.26-41.

CÂMARA MUNICIPAL DA MAIA (2013) - Normas de Funcionamento dos Museus Municipais. Departamento de Educação, Ação Social, Desporto e Cultura, Divisão da Cultura e Turismo. Maia: Câmara Municipal da Maia, 08 de novembro. NI-DCT-MM-001.2

CÂMARA MUNICIPAL DA MAIA (2012) – Tratamento Qualitativo dos Inquéritos de Satisfação. Maia: Departamento de Qualidade. IM-T-027.1.

CANDLIN, Fiona (2008) – Museums, Modernity and the class Politics of Touching Objects. In CHATTERJEE, Helen - Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling. UK: Helen Chatterjee Ed. ISBN 978 1 84778 239 4 (Cloth); ISBN 978 1 84778 239 7 (Paper)

CERÓN, Ivonne Delgado, MZ-RECAMAN, Clara Isabel (2006) – The museum comes to Scholl in Colombia: teaching packages as a method of learning. In MOLYNEAUX, B. L., STONE, P. G. – The Presented past. London: Taylor & Francis e-library. ISBN 0-203-20407-7

CHELIMSKY, Eleanor; SHADISH, William R. (1997) – Evaluation for the 21st Century: a Handbook. Sage Publications. ISBN 0-7619-0610-x

CHATTERJEE, Helen J. (2008-a) – Staying Essential: Articulating the Value of Object Based Learning. [Em linha]. University, Museum and Collections Journal, 1. [Consult em 22 ago. 2015]. Disponível na WWW:[URL:www.ucl.ac.uk/musem/research/object-based-learning-research/](http://www.ucl.ac.uk/musem/research/object-based-learning-research/)

CHATTERJEE, Helen J; NOBLE, G. (2008-b) – Enrichment Programmes in Hospitals: Using Museum Loan Boxes in University College London Hospital. In Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling. Ed. Helen Chatterjee, pp. 215-223.

CHATTERJEE, Helen J.; NOBLE, G. (2009) – Object Therapy: A student-selected component exploring the potential of Museum object handling as an enrichment activity for patients in hospitals.

[Em linha] In Global Journal of Health Sciences, Vol.1, N.º 2, pp. 42-49. [Consult 22 ago.2015]. Disponível na [URL:<www.ucl.ac.uk/museums-static/touchandwellbeing/flash/reading-room/essays-and-articles/object-therapy-chatterjee-noble.pdf>](http://www.ucl.ac.uk/museums-static/touchandwellbeing/flash/reading-room/essays-and-articles/object-therapy-chatterjee-noble.pdf).

CHATTERJEE, Helen J. (2011) - Object-Based learning in Higher Education: the pedagogical power of museums. [Em linha]. University Museums and Collections Journal, 3. [Consult. 11 dez. 2014]. Disponível na WWW:[URL:http://edoc.hu.berlin.de/umacj/2010/chatterjee-179/PDF/chatterjee.pdf](http://edoc.hu.berlin.de/umacj/2010/chatterjee-179/PDF/chatterjee.pdf)>

Collections... Love Museums. [Em linha]. Museums Association. S/D. [Consult. 30 jan. 2015]. Disponível na WWW:[URL:http://www.museumsassociation.org/campaigns/love-museums/facts-and-figures](http://www.museumsassociation.org/campaigns/love-museums/facts-and-figures)

DAMIÃO, Maria Helena (1996) – Pré, Inter e Pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Edições Minerva.

DAVALLON, Jean (2007) – A mediação: a comunicação em progresso? [Em linha] Universidade de Avignon e da Região de Vancluse: Laboratório Cultura e Comunicação. [Consult. 22 ago.2015]. Disponível na [URL:<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/645/pdf>](http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/645/pdf)

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (2013) – Conceitos-chave de museologia. [Em linha]. S. Paulo: Comité Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de S. Paulo: Secretaria de Estado da Cultura. [Consult. 15 dez. 2014]. Disponível em WWW:<[URL:http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf). ISBN 978-85-8256-025-9

DGEEC/MEC Recenseamento Escolar - Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. [Em linha]. PORDATA [Consult. 26 out. 2014]. Disponível na <[URL:http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela](http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela).

DODD, Jocelyn, *et al* (2002) – A catalyst for change: the social impact of the Open Museum. [Em linha]. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Agosto. [Consult. 30 de jan. 2015]. Disponível na WWW:[URL:https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/a-catalyst-for-change-1/catalyst%20for%20%change.pdf](https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/a-catalyst-for-change-1/catalyst%20for%20%change.pdf). ISBN 1 898489262

DODD, Jocelyn; JONES, Ceri (2014) – Mind, body, spirit: how museums impact health and wellbeing. [Em linha] Leicester: Research Centre of Museums and Galleries. [Consult. 30 ago. 2015]. Disponível na [URL:<www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg>](http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg) ISBN 978-1-898489-49-8.

EBERBACH, Catherine; CROWLY, Kevin (2005) - From living to Virtual: Learning from Museums Objects. [Em Linha]. Curator: the Museum Journal, July. [Consult. 19 dez. 2014]. Disponível em WWW:<[URL:](http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg)

http://www.researchgate.net/publication/227662701_From_Living_to_Virtual_Learning_from_Museum_Objects. DOI:10.1111/j.2151-6952.2005.tb00175.x

ECONOMOU, Maria (2004) – Evaluation strategies in culture sector: the case of the Kelvingrove Museum na Art Gallery in Glasgow. [Em linha]. In *Museum and Society*, 2 (1), p. 30-46. [Consult, 26 ago. 2015]. Disponível na URL:<<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/economou.pdf>>. ISSN 1479-8360.

EDSON, Gary (2004) – Gestão do Museu. In *Como Gerir um Museu: Manual Prático*. ICOM – Conselho Internacional dos Museus, p. 145 - 152. ISBN 92-9012-157-2.

Encourage Learning [Em linha]. Washington, DC: Smithsonian Institution, 2013. [Consult. 11 dez. 2014]. Disponível em

WWW:<URL:http://smithsonianeducation.org/families/time_together/encourage_learning.html>

ESPINOSA, María José Reboló; *et al* (s/d) – Enseñando y aprendiendo con el museo pedagógico de la facultad de ciencias de la Universidad de Sevilla. [Em linha]. [Consult. 29 ago. 2015]. Disponível na URL:<<https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/ENSEÑANDO%20APRENDIENDO%20CON%20EL%20MUSEO%20PEDAGÓGICO.pdf>>

FALK, John H; Dierking, Lynn (2000) – *Learning from Museums: Visitors Experience and the making of meaning*. USA: AltaMira Press. ISBN 0-7425-0295-3.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn; HOLLAND, Dana G. (1995) – What do you think people learn in Museum? In *Public Institutions: establishing a research agenda*. John Falk e Lynn Dierking Ed., American Association of Museums. ISBN 0-931201-24-1.

FARIA, Margarida Lima (2007) – Avaliação. In BARRIGA, Sara; GOMES, Susana – *Serviços Educativos na Cultura. Coleções Públicas*, N.º 2. Porto: Setepés Ed., 1ª ed. ISBN 978-972-99312-3-9.

FERREIRA, Inês (2014) – Objetos Mediadores em museus. [Em linha]. MIDAS, 4. [Consult. 16 jul. 2015]. Disponível na URL:<<http://midas.revues.org/676>;DOI:10.4000/midas-676>.

Focus Group Guide. [Em linha] MLA (2008) – Inspiring Learning for all: an improvement framework on museums, libraries and archives. [Consult. 01 mai. 2015]. Disponível na WWW:<<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/research.html>>.

FOSNOT, Catherine T. (1996) – *Construtivismo e Educação: Teorias, Perspetivas e Práticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. ISBN 972-771-098-0.

FOSTER, Harriet (2008) – Evaluation Toolkit for museums practitioners. East of England Museum Hub: Renaissance East of England – Museums for changing lives. [Em Linha]. Disponível na URL:<www.sharemuseumseast.org.uk/shares/resource-34.pdf>

GALLARDO, Marcelo A. G.; OJEDA, Jaime A. H.; ALFARO, Leonor I. (2003) – Educación Patrimonial desde el museo: iniciativas de promoción e puesta en valor del patrimonio cultural em la X Región. [Em linha] In *Conserva*, N.º 7. [Consult. 26 ago. 2015]. Disponível na URL:<www.dibam.el/dinamicas/DocAdjunto_94.pdf>

GRISPUM, Denise (2014) – Mediação em Museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e o seu sistema. [Em linha] In *Revista Arte*, Vol. 1, N.º 2, pp. 272-283. [Consult. 22 ago. 2015]. Disponível na URL:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52606/32622>> ISBN 2357-9854.

Handling Kits/Loan Boxes. [Em linha]. GEM - Group for Education in Museums – advancing learning through museums and galleries. S/D. [Consult. 30 jan. 2015]. Disponível na WWW:URL:<<http://www.gem.org.uk/grassroots/GR%20Resources/makeloansbox.html>>

Hands on: Learning from objects and paintings. A teacher guide. [Em Linha]. Museum Galleries Scotland in partnership with Glasglow Museums. S/D. [Consult. 9 dez. 2014]. Disponível em WWW:URL:<<http://www.museumsgalleriesscotland.org.uk/research-and-resources/resources/advice/publication/323/hands-on-training-pack>>

How we define Learning. [Em linha] MLA (2008) - Inspiring Learning: an improvement framework or museums libraries and Archives. Disponível na WWW:URL:<<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/learning/>>. [Consult. 27 fev. 2015].

HEIN, George E. (1998) – Learning in the Museum. Oxon: Routledge. ISBN 6-415-09776-2.

HOGAN, R. Lance (2007) – The Historical Development of Program evaluations: exploring the past and the presente In *Online Journal of Workforce Education and Development*, Vol II, Issue 4. Disponível na URL:<opensiva.lib.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=ojwed>

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1994-a) – The Educational Role of the Museum. London: Routledge. ISBN 0-415-11287-7.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1994-b) – Museum and their visitors. London: Routledge. ISBN 0-415-06857-6.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (2002) – Avaliação. In MINEIRO, Clara, CARVALHO, Anabela - Atas do Congresso **Encontro Museus e Educação**, Lisboa: Instituto Português de Museus, p. 101-119. ISBN13: 9727761585.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *et al.* (2003) – What did you learn at the Museum Today? Evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education Programme in the three Phase 1 Hubs. [Em linha]. MLA: Research Center of Museums and Galleries, August, September and October. [Consult. 21 de maio 2015]. Disponível em WWW: URL: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/what-did-you-learn-at-the-museum-today-1/What%20did%20you%20learn%20at%20the%20museum%20today.pdf>

HOOPER-GREENHILL, Eilean (2007) – Museums and Education: Purpose, Pedagogy and Performance. London: Taylors and Francis Group.

Introduction to object-based learning (1999). [Em linha]. University College of London. Disponível na URL:<<https://www.ucl.ac.uk/museum/learningresources/object-based-learning>>. [Consult. 22 ago. 2015].

Information Gathering Toolkit: Basic tools for Quantitative and Qualitative Data Collection (s/d) [Em linha] OMNI Institute,. Disponível na WWW:URL:<<http://www.omni.org/resources?goto=#datatoolkit>>. [Consult. 01 mai. 2015].

JANES. Robert R. (2007) – Museums, Social Responsibility and the Future we Desire. In *Museums Revolutions: How museums change and are changed*. Routledge: Taylor and Francis Group. Simon J. Knell, Suzanne MacLeod and Sheila Watson Ed., p. 134-146. ISBN 10: 0-415-44467-5 (pbk).

Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1994) – The Program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs. Thousand Oaks, 2nd Ed., CA:Sage. ISBN 978-0803957312.

KENNEDY, Anra (2015) – The power of objects. [Em linha]. Consult. em 22 ago. 2015. Disponível em URL:<www.wdu/openlearn/education/enhacing-pupil-learning-on-museum-visits/content-section-1>.

KEENE, Suzanne (2005) – Fragments of the world: uses of Museum collections. Elsevier, Bulterworth, Heinmann. ISBN 075066472X.

LEI n.º 47/2004 - Lei Quadro dos Museus Portugueses. [Em linha]. Assembleia da República, 19 de Agosto de 2004. [Consult. 14 nov. 2014]. Disponível em WWW:<URL: http://www.icom-portugal.org/documentos_leg.129,164,lista.aspx

LEI n.º 107/2001 – Lei de Bases da Política e do Regime de Proteção e Valorização do Património Cultural. Diário da República, I Série-A, N.º 209, p. 5808-5829.

LEWIS, Geoffrey (2004) – O papel Educativo dos Museus e o Código de Ética Profissional. In *Como Gerir um Museu: Manual Prático*. ICOM – Conselho Internacional dos Museus, p. 1 – 12. ISBN 92-9012-157-2.

MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel L. (1993) – An Overview of Models and Conceptualizations. In Evaluations Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. USA: Tenth Printing. ISBN -13: 978-94-009-6671-0

MAGALHÃES, Justino (2014) – Da missão Histórico-pedagógica dos museus. [Em linha]. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. [Consult. em 21 de nov. 2014]. Disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.ul.pt%2Fbitstream%2F10451%2F11573%2F1%2FDA%2520Miss%25C3%25A3o%2520Hist%25C3%25B3rico-pedag%25C3%25B3gica%2520dos%2520Museus-julho2014.pdf&ei=EcFzVO7CDYOQaNLofAC&usg=AFQjCNErB5eByjSK2N5AlghdBKNtmEY8YQ>

MARANDINO, Martha (org.) (2008) – Educação em Museus: a mediação em foco. [Em linha]. Universidade de S. Paulo, Faculdade de Educação. Disponível na URL:<<http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/Mediacaoemfoco.pdf>> ISBN 978-85-60944-04-0.

MELGAR, Maria Fernanda; DONOLO, Sílvia Danilo (2011) – Salir del aula... Aprender de outros contextos: Patrimonio natural, Museos e Internet. [Em linha] In Revista Eureka sobre Enseñanza e Divulgación de las Ciencias, 8 (3). [Consult. 29 ago. 2015]. Disponível na URL.<http://hdl.handle.net/10498/14396> . ISSN: 1697-011X.

MERILLAS, Olaia Fontal (2003) – La Educación Patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Ediciones Trea, S. L., 2003. ISBN: 84-9704-099-6.

MERILLAS, Olaia Fontal; CEPEDA, Sofia Merín (2011) – Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos do OEPE. [Em linha]. EARI – Educação Artística Revista de Investigación, 2. [Consult. 26 ago. 2015]. Disponível na URL:<<https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2508>>. ISSN 1695-8403.

MCGLONE, Francis (2008) – The two sides of touch: sensing and feeling. In CHATTERJEE, Helen - Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling. UK: Helen Chatterjee Ed. ISBN 978 1 84778 239 4 (Cloth); ISBN 978 1 84778 239 7 (Paper)

MCLEAN, Fiona (2003) – Marketing the Museum. Londres: Taylors and Francis e-Library. ISBN 0-203-21502-8 (Adobe eReader Format).

MEASURES, Kate; BLAND, Anna (2014) – Behind Closed Doors: a mini toolkit to unlock an amazing stores experience. [Em linha]. England: Heritage Insider, lda. [Consult. 30 jan. 2015]. Disponível na WWW:[URL:https://marchesnetwork.files.wordpress.com/2012/01/behind-closed-doors-toolkit.pdf](https://marchesnetwork.files.wordpress.com/2012/01/behind-closed-doors-toolkit.pdf)

MITCHELL, Sue (1996) – Object Lessons: The Role of the Museums in Education. Edimburg: Scottish Museums Council, H. M. Stationery. ISBN-13:978-01149568, ISBN-10: 0114957568.

MOORK, Paal (2004) – Marketing. In Como Gerir um Museu: Manual Prático. ICOM – Conselho Internacional dos Museus, p. 175-191. ISBN 92-9012-157-2.

MORGAN, David (2012) - The materiality of cultural construction. In DUDLEY Sandra H., BARNES, Amy Jane; BINNIE, Jennifer, Museum Objects Experiencing the Property of things. Sandra H. Dudley Ed. Leicester Readers in Museum Studies: Routledge. ISBN: 978-0-415-58177-6 (hbk).

NEWBY, Jean (2015) – Museum in a box. [Em linha]. My Learning. Disponível na URL:<www.myleaning.org/museum-in-a-box--create-your-own-mini-museum/>

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. [Em linha com] Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, Setembro, 1997 [Consult. 12 dez.]. Disponível na WWW:URL:<<http://dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>>.

PAIS, Ana; MONTEIRO, Manuela (1996) – Avaliação: uma prática diária. Lisboa: Editorial Presença. ISBN: 972-23-2017-3

PATTON, Michael Q. (2011) – Essentials of utilization-focused evaluation. EUA: Sage Publications Inc., ISBN 978-1-4129-7741-8.

PEARCE, Susan (2012) - Museum Objects. In DUDLEY Sandra H., BARNES, Amy Jane; BINNIE, Jennifer, Museum Objects Experiencing the Property of things. In Sandra H. Dudley Ed. Leicester Readers in Museum Studies: Routledge. ISBN: ISBN: 978-0-415-58177-6 (hbk)

PÉREZ SANTOS, Eloísa (2000) – Estudio de Públicos en museos: metodologías e aplicaciones. Espanha: Ediciones Trea, ISBN: 84-95178-63-X.

PINTO, Helena (2012) – Educação Histórica e Patrimonial [texto policopiado]: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Braga: [s. n.] Tese de Doutoramento. [Consult. 12. dez. 2014]. Disponível na URL:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>>.

PONTIN, Kate (2007) – Understanding Museum Evaluation. In The Responsive Museums: Working with Audiences in the Twenty-first Century. England: LANG, Caroline; REEVE, John; WOOLAND, Ashland, Ed., ISBN 10: 0-7546-4560-6.

Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico – 2º ciclo. [Em linha] Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência, 2014. [Consult. 15 dez. 2014]. Disponível em WWW: URL:<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf>

Programa e Metas Curriculares de História do Ensino Básico – 3º ciclo. [Em linha] Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência, 2014. [Consult. 15 dez. 2014]. Disponível em WWW:URL:<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf>

Programa e Metas Curriculares de História do Ensino Secundário. [Em linha] Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência, 2014. [Consult. 15 dez. 2014]. Disponível em WWW: URL:<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf>

Programa e Metas Curriculares de História do Ensino Secundário. [Em linha] Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência, 2014. [Consult. 15 dez. 2014]. Disponível em WWW: URL:<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_c_10.pdf>

REEVE, John (2001) – Parcerias. In Actas Encontro Museus e Educação. Instituto Português de Museus, p. 89-99. ISBN: 972-776-158-5.

RIBEIRO, Joana Almeida (2012) – Dos “públicos” nos Museus. In SEMEDO, Alice; MACHADO, Célia (org.) - Ensaio e Práticas em Museologia. [Em linha] Porto: Departamento de Ciências e Técnicas do Património da FLUP, Vol 2, pp. 163-168. [Consult. Em 01 de set. 2015]. Disponível na URL:<ler.letras.up.pt/upload/ficheiros/10507.pdf>. ISBN 978-972-8932-82-4.

ROSALES, Carlos (1990) – Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones. ISBN 84-277-0891-2.

RUBENSTEIN, Rosalyn (1989) – The use of Focus Group in Audience Research. [Em linha]. Disponível na WWW:<URL: <http://informalscience.org/research/ic-000-000-007-821>>. ISSN 1064-5578. [Consult. 01 mai. 2015].

SCREVEN, C. G (1993) - Visitor studies: an introduction. In Museum International, Vol. XLV, N.º 2. USA: Blackwell Publishers. ISSN 0027-3997.

SCRIVEN, Michael (2007) – The Logic of evaluation. In H. V. Hansen, *et al* (Ed) - Dissenses and Search for Common Ground. [Em linha] CD-ROM, Windsor, ON:OSSA, pp 1-16. [Consult. 26 ago. 2015]. Disponível na URL:<www.rismes.it/pdf/scriven-logic-evaluation.pdf>

SEMEDO, Alice L. (2014) – Museum Mediators in Europe. Connecting Learning in a field of Experience. Museum Worlds: Advances in Research, Vol. 2, pp. 170-176. Birghahn Books, doi:103167/armw.2014.020110.

SEMEDO, Alice (2015) – Objetos performativos como ferramenta de aprendizagem de profissionais em museus. [Mensagem em linha]. 14 jan. 2015 [Consult 14 jan. 2015]. Comunicação pessoal.

SERPA, Margarida da Silva Damião (2010) – Compreender a avaliação: fundamentos para as práticas educativas. Lisboa: Edições Colibri, Lisboa. ISBN 978-989-689-012-4

SHUH, John Hennigar (1999) – Teaching yourself with objects. In HOOPER-GRENNHILL, Eilean – The Educational Role of the Museums [Em linha]. Leicester: Eilean Hooper-Greenhill Ed., Routledge. [Consult. 11 dez. 2014]. Disponível na WWW:<URL: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fsites.harvard.edu%2Ffs%2Fdocs%2Ficb.topic862568.files%2FSupplementary%2520Readings%2Fshuh.pdf&ei=FiYTVcyPFMjaUZ6tg-gC&usg=AFQjCNFNVg2M62kkRDN_FE0AxB_bnUzBpw&bvm=bv.96952980,d.bGg>

SIEBER, Ellen (2012) - Teaching with objects and photographs: Supporting and enhancing your curriculum. [Em linha]. Indiana: Trustees of Indiana University, 2ª Ed. [Consult. 19 dez. 2014]. Disponível na WWW:<URL:<http://www.indiana.edu/~mathers/Tops.pdf>>

SILVA, Susana Gomes (2007) – Enquadramento teórico para uma prática educativa em museus. – Serviços Educativos na cultura. In BARRIGA, Sara; GOMES, Susana - Serviços Educativos na Cultura. Coleções Públicos, Nº 2. Porto: Setepés Ed., 1ª ed. ISBN: 978-972-99312-3-9

SILVERMAN, Lois H. (2010) – The Social Work of Museums. 1ª ed. Routledge: Francis and Taylors, NY. ISBN 0-203-86296-1.

SPENCE, Charles; GALLACE, Alberto (2008) – Making Sense of Touch. In CHATTERJEE, Helen - Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling. UK: Helen Chatterjee Ed. ISBN 978 1 84778 239 4 (Cloth); ISBN 978 1 84778 239 7 (Paper).

SUÁREZ, M. A., GUTIERREZ, S., CALAF, R., SAN FABIAN, J. L. (2013) – La Evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. [Em linha]. Clio 39. [Consult. em 28 fev. 2015]. Disponível na WWW:<URL:www.clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>. ISSN 1139-6237.

SUARÉZ, Miguel Ángel; MASACHS, Roser Calaf; MAROLO, José Luís San Fabian (2014) – Aprender História a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. [Em linha] In Revista de Educación, 365. [Consult. 28 ago. 2015]. Disponível na URL:<www.meed.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re365264.pdf?documentId=0901e72b81900714>

STUFFLEBEAM, Daniel L; CORYN, Chris L. S. (2014) – Evaluation theory, models & applications. USA: Jossey-Bass, 2ª Ed. ISBN 978-1-118-87022-8

STUFFLEBEAM, Daniel L. (2001) – Evaluation Models. [Em linha]. In New directions for evaluation, n.º 89, USA: John Wiley & Sons, Inc. [Consult. 29 ago. 2015]. Disponível na URL:<www.wmich.edu/evalphd/wp-content/uploads/2010/05/Evaluation_Models.pdf>.

TALBOY, Graeme K. (2005) – Museum Educator's Handbook. 2ª Edição. ASHGATE Publishing Limited. ISBN 0754644928.

TALBOY, Graeme (2010) – Using Museums as an Educational Resource: an Introductory Handbook for Student and Teachers. Ashgate Publishing Limited, Second Edition. ISBN 978-1-4094-0146-9 (ebook)

TRILLO ALLONSO, Filipe (1997) – «Evaluación de la comprensión. Perspetiva Educacional». Chile: XI Jornadas Nacionales de Evaluación en Educación Superior.

VERNA, Gajandra K., MALLICK, Kanka (2005) – Researching Education: Perspectives and Techniques. ESA: Taylor and Francis e-library. ISBN: 0-203-98036-0

VICTOR, Isabel (2009) – O paradoxo do termo avaliação em Museus. Um problema da maior relevância para a museologia contemporânea. Cadernos de Sociomuseologia, N.º 25. [Em linha]. América do Norte, Junho, p.105-119. Disponível em: WWW:<URL: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/426>>. [Consult 24 out. 2014].

WILKINSON, Sue (1998) – Measure for measure. Museums Journal, Fevereiro.

WOOD, Jamie (2010) – Inquiry-based learning in the arts: a meta-analytical study. [Em linha]. CILASS (Center for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences, University of Sheffield. [Consult. 19 dez. 2014]. Disponível em WWW:<URL:http://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.122794!/file/IBL_in_Arts-FINAL.pdf>

ZEKI, Semir (2012) - Art and the brain. In DUDLEY Sandra H., BARNES, Amy Jane; BINNIE, Jennifer, Museum Objects Experiencing the Property of things. Sandra H. Dudley Ed. Leicester Readers in Museum Studies: Routledge. ISBN: 978-0-415-58177-6 (hbk).

Resultados Gerais de Aprendizagem (MLA, 2008, s/p)

Domínio	Incidência
Conhecimento e Compreensão	<p>Conhecer mais acerca de algo</p> <p>Aprender factos e informações novas</p> <p>Compreender o significado de algo</p> <p>Compreensão detalhada</p> <p>Conhecer o funcionamento das instituições (museus, arquivos e bibliotecas)</p> <p>Estabelecer ligações e relações entre as coisas</p>
Atividade, Comportamento e Desenvolvimento	<p>O que fazem</p> <p>O que pretendem fazer</p> <p>O que fizeram</p> <p>Reportar ou observar ações</p> <p>Mudança na forma como orientam as suas vidas</p>
Satisfação, Inspiração e Criatividade	<p>Diversão</p> <p>Surpresa</p> <p>Inovação de pensamentos</p> <p>Criatividade</p> <p>Exploração, experimentação e ação</p> <p>Inspiração</p>
Atitudes e Valores	<p>Sentimentos</p> <p>Percepções</p> <p>Opiniões sobre si (estima pessoal)</p> <p>Opiniões e atitudes para com os outros</p> <p>Crescente capacidade para tolerar</p> <p>Empatia</p> <p>Crescente motivação</p> <p>Atitudes relacionadas com as instituições</p> <p>Atitudes negativas ou positivas relacionadas com a experiência</p>
Competências	<p>Saber como fazer algo</p> <p>Ser capaz de fazer novas coisas</p> <p>Competências intelectuais</p> <p>Competências de gestão de informação</p> <p>Competências sociais</p> <p>Competências comunicativas</p> <p>Competências físicas</p>

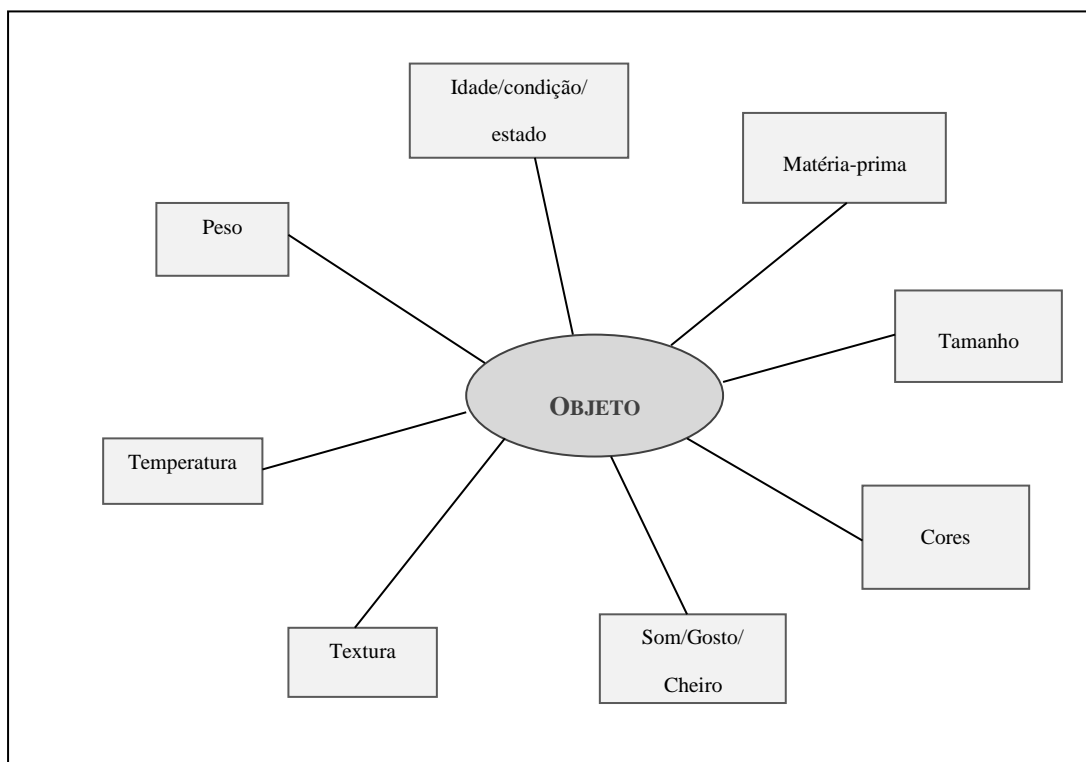
Resultados Gerais Sociais (MLA, 2008, s/p)

Domínio	Incidência
Comunidades mais fortes e seguras	Promover o diálogo e a compreensão no e entre grupos; Apoiar a diversidade e a identidade cultural; Encorajar as relações e laços familiares; Enfrentar o medo do crime e comportamentos antissociais; Contribuir para a prevenção e redução do crime.
Saúde e bem-estar	Encorajar estilos de vida saudáveis e contribuir para o bem-estar físico e mental; Apoiar o cuidado e a recuperação; Ajudar as crianças na satisfação e a contribuírem positivamente para a comunidade.
Fortalecimento da vida pública	Encorajar e apoiar a consciência e participação nas decisões locais e um maior envolvimento político e cívico; Edificar a capacitação de grupos comunitários e grupos de voluntários; Providenciar segurança, inclusão e espaços públicos; Possibilitar o crescimento de comunidades pela consciencialização dos direitos, benefícios e serviços externos; Promover a responsabilização dos serviços e das necessidades da comunidade local, incluindo outras partes interessadas.

Modelos de Aprendizagem com objetos (Hooper-Grenhill, 1994, p. 234-237)

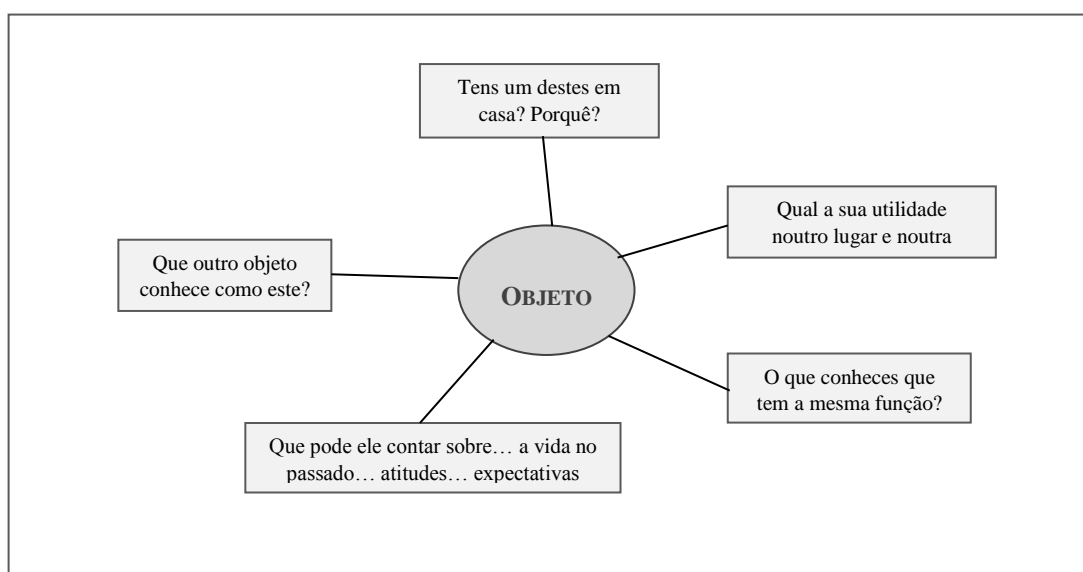
Modelo da Exploração Sensorial

(tradução da autora)



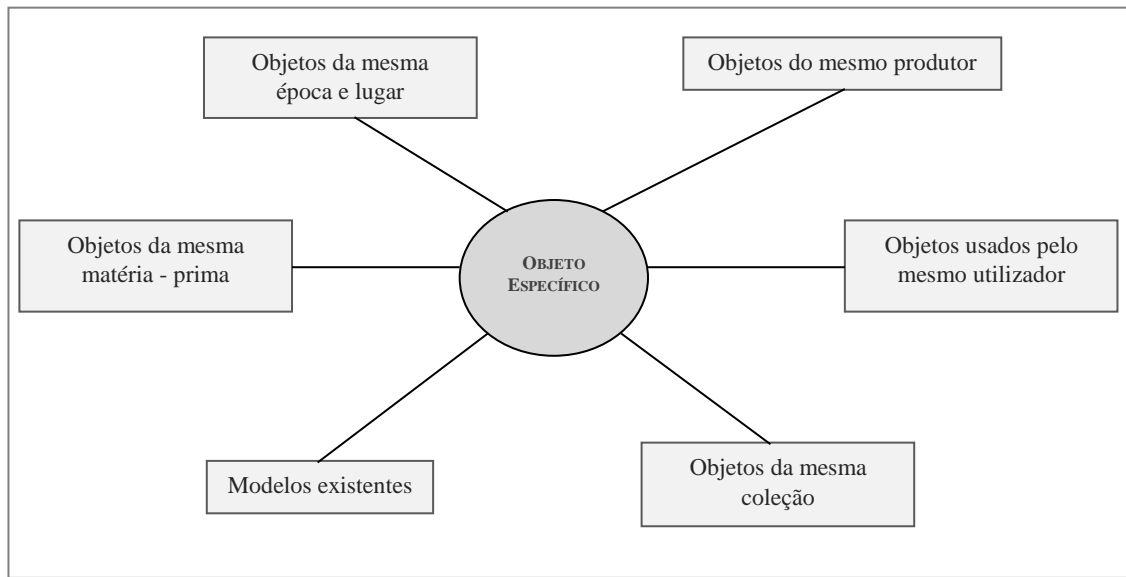
Modelo de análise contextual: relembrar, comparar, sintetizar

(tradução da autora)



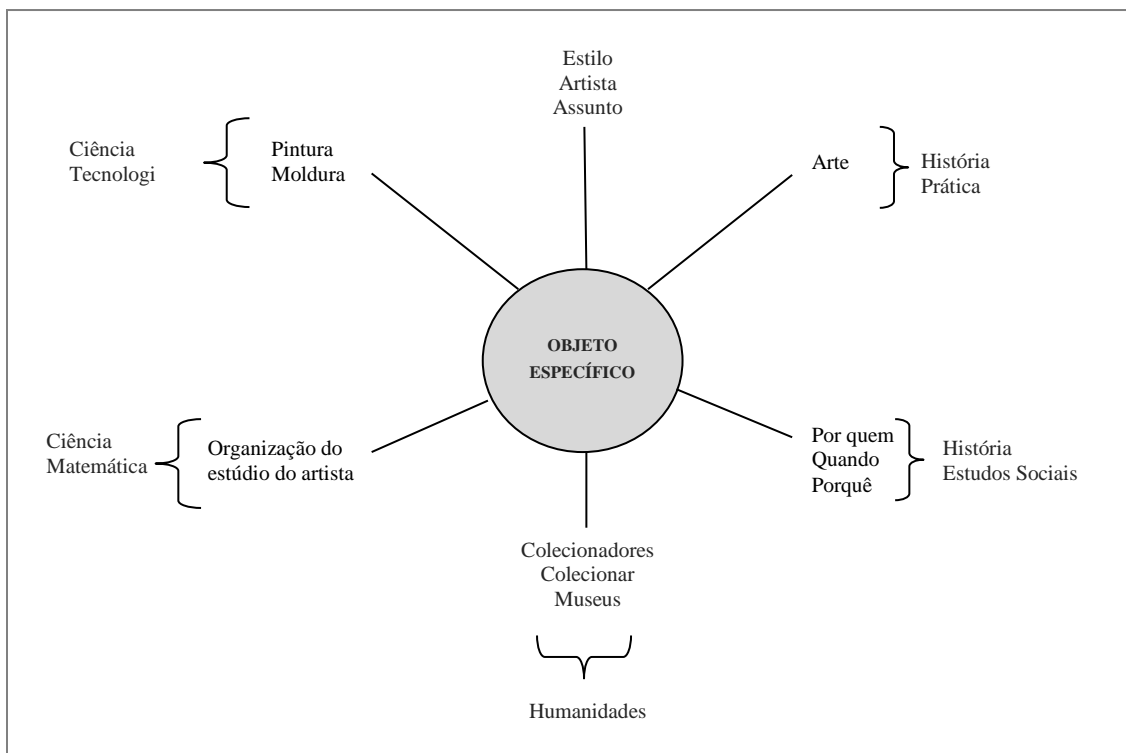
Modelo da Multicontextualização

(tradução da autora)



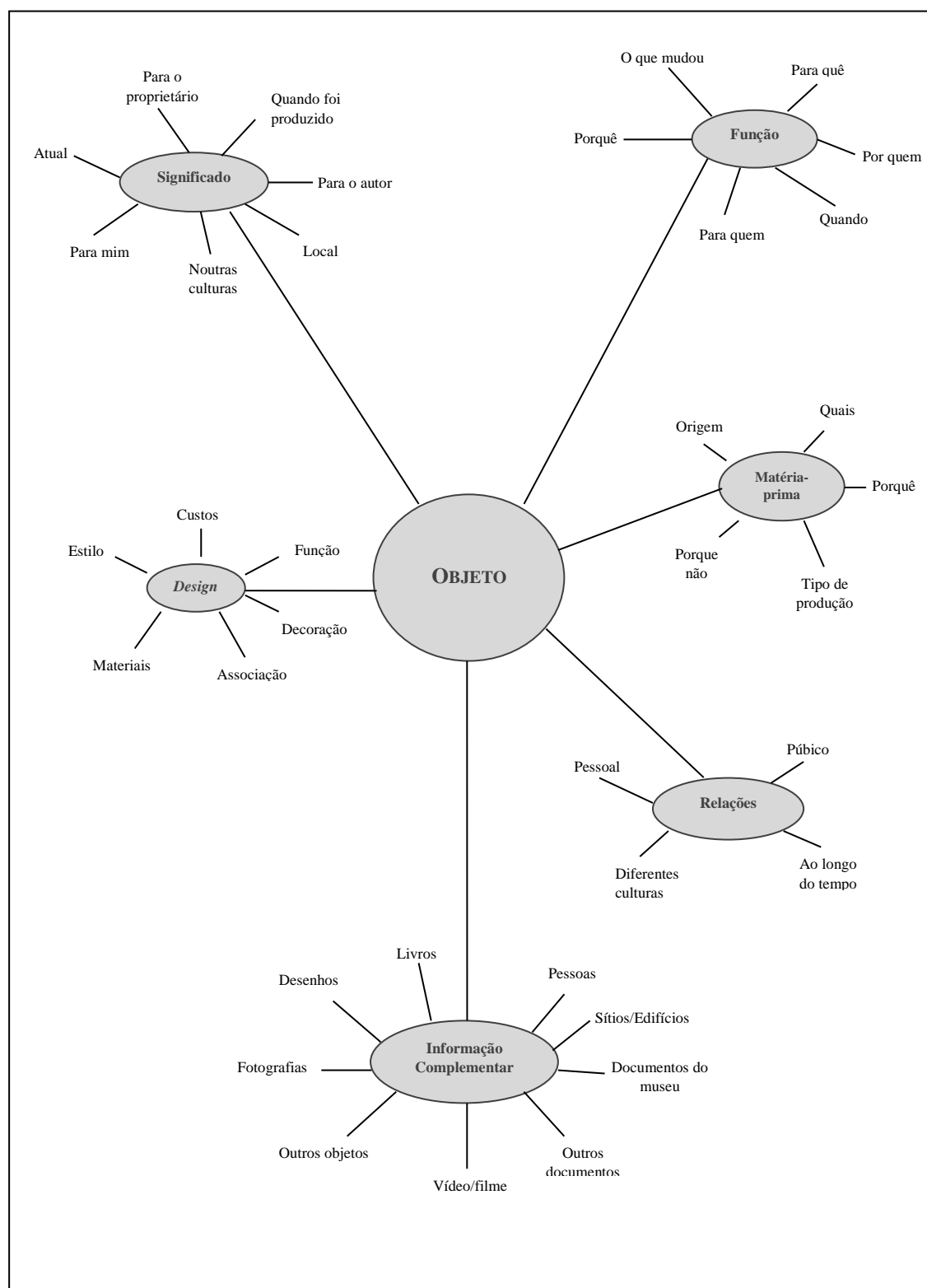
Modelo da Transdisciplinaridade

(Tradução da autora)



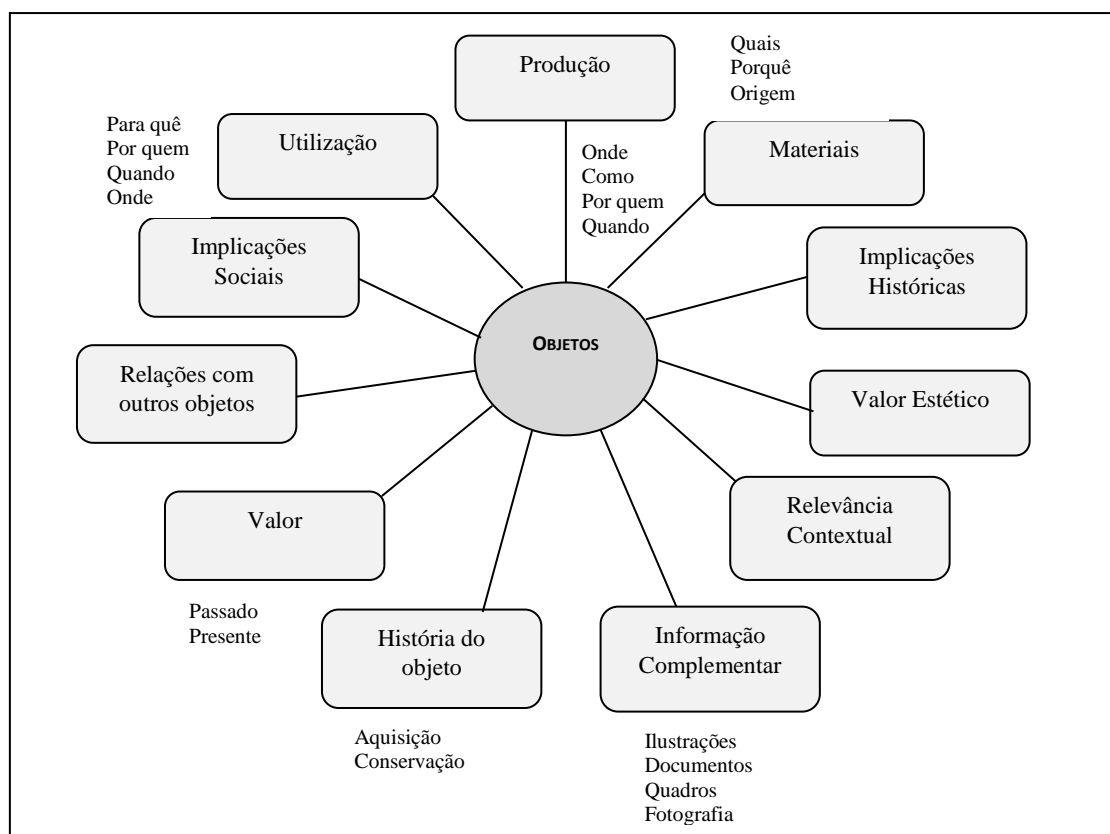
Modelo da Argumentação e Análise

(Tradução da autora)



Modelo de Aprendizagem com Objetos apresentado pelo DfES (Clarke, 2002, p. 11)

(Tradução da autora)



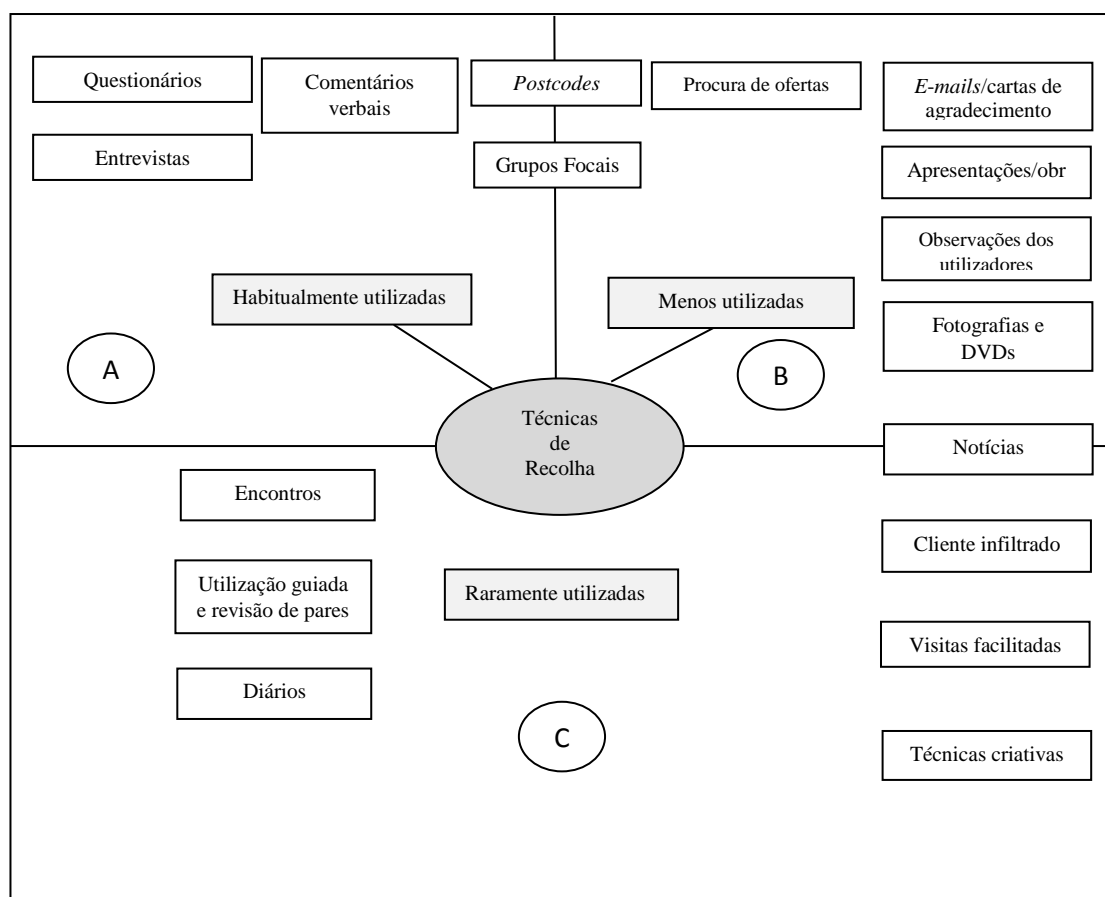
Caraterísticas da abordagem positivista e da abordagem naturalista (Hein, 1998, p. 69)

(Tradução da autora)

Abordagem Positivista	Abordagem Naturalista
Quantitativa	Qualitativa
Atomística	Holística
Objetiva	Subjetiva
Laboratorial	Campo
Experimental	Naturalista
Dura	Harmoniosa
Confirmatória	Exploratória
Explicativa	Compreensão
Descontextualizada	Contextual
Determinista	Retorno
Analítica	Sintética

Técnicas de recolha de dados para processos de avaliação em museus (Foster, 2008, p. 29)

(Tradução da autora)



Vista parcial da Sala 1

MHETM © Liliana Aguiar



Título da Exposição Permanente
MHETM © Liliana Aguiar



Machado de pedra polida

MHETM © M.Santos

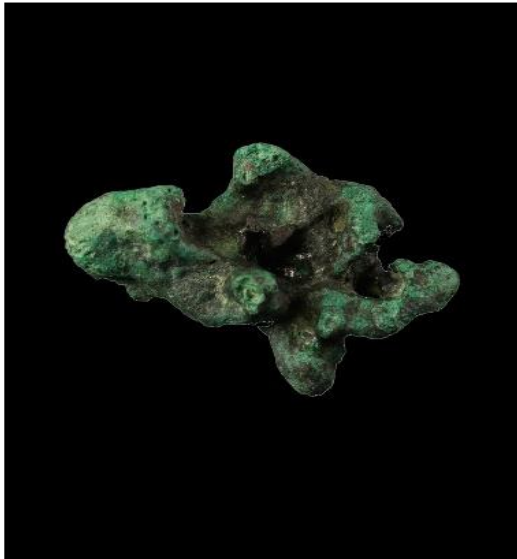


Fragmentos de cerâmica

MHETM © M. Santos



Pingo de fundição
MHETM © M. Santos



Fragmento de escultura em cerâmica
MHETM © Liliana Aguiar

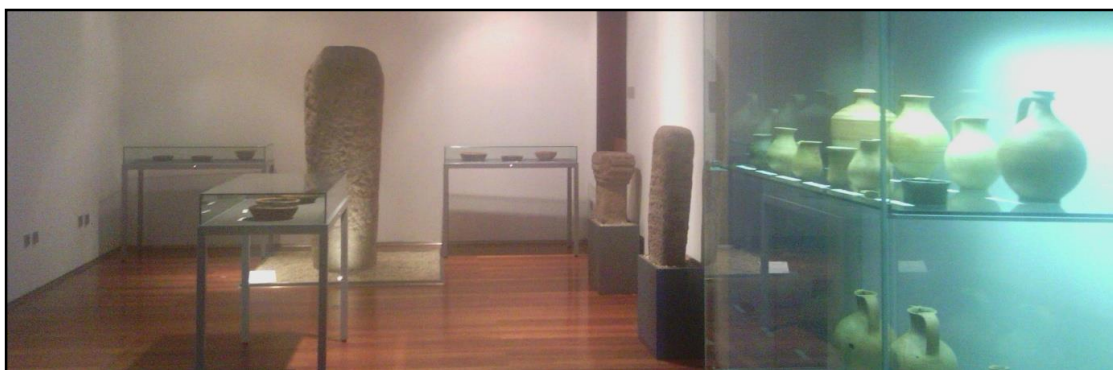


Pedra partida de Ardegães
MHETM © Liliana Aguiar



Vista parcial da Sala de Acolhimento

MHETM © Liliana Aguiar



Marco Miliário

MHETM © Liliana Aguiar



Frigideira

MHETM © Liliana Aguiar



Ara dos Madequisenses

MHETM © Liliana Aguiar



Lucerna

MHETM © Liliana Aguiar



AGRUPAMENTO

A/C Exmo (a). Senhor(a)

Dr.(a)_____

Coord. Agrupamento de Escolas_____

Assunto: *solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia*

Exma. Senhora

O meu nome é Liliana Aguiar e exerço funções do setor educativo do Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.

Atualmente frequento o segundo ano do Mestrado em Museologia e encontro-me a desenvolver um estudo sobre o impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, sob orientação da Professora Doutora Alice Semedo Lucas. Pretendo, com este estudo, recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Neste sentido, solicito a V. Exa. autorização para aplicar os instrumentos de recolha de dados – entrevistas e a dinâmica de Grupo Focal – ao docente e aos alunos, respetivamente, de uma da turma do 4º ano que se inscreveu no projeto:_____

Mais informo que apenas a dinâmica de Grupo Focal depende da interação direta da proponente da investigação com os alunos durante cerca de 50 minutos. A entrevista ao docente poderá ser efetuada fora do tempo letivo em horário a acordar entre os intervenientes.

Os dados recolhidos serão utilizados para fins académicos e profissionais.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos

Maia, _____ de _____ de 2015

A orientadora, _____

A orientanda, _____

ENCARREGADO (A) DE EDUCAÇÃO

Exmo (a) Sr. (a)

Assunto: informação sobre participação do educando (a) na recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Lílíana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio dar conhecimento a V. Exa. Que o seu/sua educando (a) participará num estudo sobre projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, no sentido de recolher dados relativos, nomeadamente, às suas perceções sobre o projeto para fins de investigação desenvolvida no âmbito de uma dissertação de Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Com a recolha desta informação espero analisar de forma detalhada e aprofundada a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo, deste modo, obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa e no desenvolvimento subsequente do projeto.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais e serão disponibilizados após conclusão do estudo.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, _____ de _____ de 2015

A orientadora, _____

A orientanda, _____



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), _____, autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, _____ de _____ de 2015

Assinatura: _____

Ex.mo (a) Senhor(a)

Dr.(a): _____

Professor(a) Titular da Turma: _____

Escola: _____

Assunto: *solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia*

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Liliana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para realizar uma recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação integrada no Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências a opiniões no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Espero, com a recolha desta informação, analisar de forma mais detalhada e profunda a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo deste modo obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, _____ de _____ de 2015

A orientadora, _____

A orientanda, _____

A docente, _____

Exmo. (a) Senhor(a)

Dr(a). _____

Professor(a) de História e Geografia de Portugal

EB23 _____

Assunto: *solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia*

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Liliana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para realizar uma recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação integrada no Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Espero, com a recolha desta informação, analisar de forma detalhada e profunda a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo deste modo obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais. Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, _____ de _____ de 2015

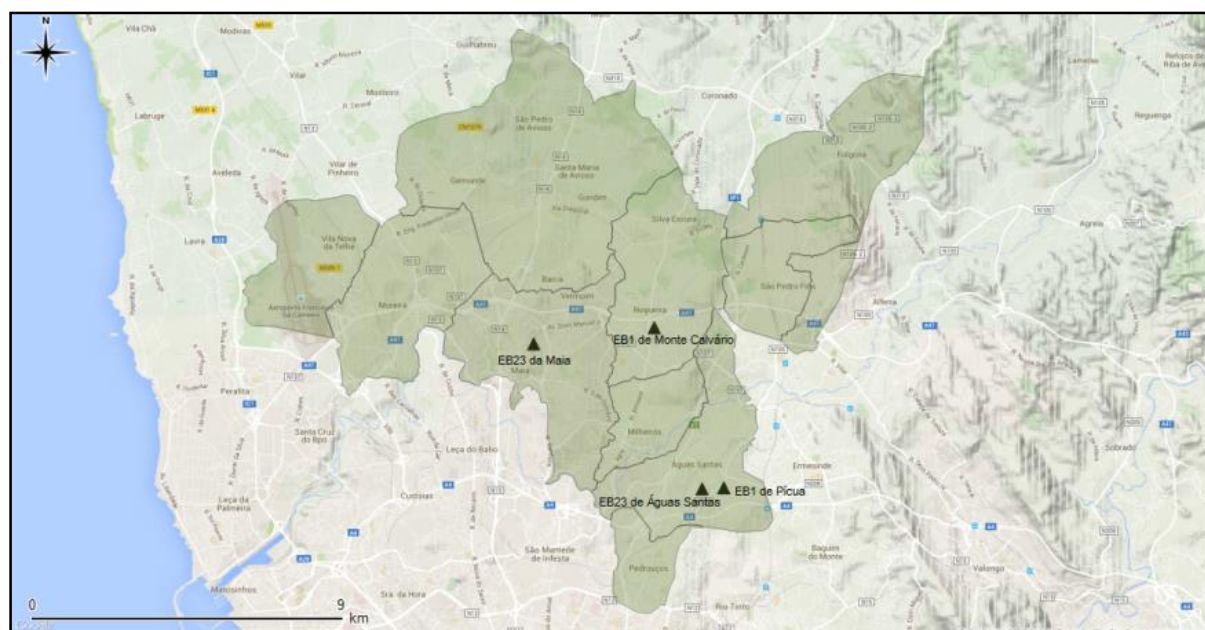
A orientadora, _____

A orientanda, _____

A docente, _____

Localização das escolas participantes no mapa do concelho

© Luís Filipe Loureiro | Arqueólogo do GA da CMM



Caracterização das escolas e das turmas participantes no estudo

Agrupamento	Escola	Ano/Turma	N.º de alunos	Aproveitamento	Kir explorado	Visão/Missão	Modo de participação	Objetivos com
AELM	EB1/JI Calvário	Monte G2	21	S	K2	Dotar todos os cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar as suas capacidades, integrar-se ativamente a sociedade e contribuir para a vida económica, social e cultural do país (AELM, 2010, PE, p. 16).	PAA	Melhorar os resultados escolares dos alunos; Promover a integração e a inclusão; Desenvolver atitudes e comportamentos sociais saudáveis. (AELM, 2014, PAA, p. 15)
	EB23 da Maia	G3	28	S	K4	Reconhecimento da instituição como uma organização de referência na formação dos alunos suportada na qualidade dos seus serviços, na competência dos seus profissionais e nos valores que pratica assumindo-se como parceiro insubstituível na educação, escolarização e formação das crianças, jovens e adultos promovendo práticas que contribuam para a aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e de competências em níveis distintos (AEGMM, 2013, s/p).	PAA	Fomentar o gosto por atividades relacionadas com a História Nacional; Desenvolver estratégias que impliquem o aluno na sua própria aprendizagem. (AEGMM, 2014, PAA, p. 17)
AESCAS	EB1/JI Picua	G1	18	S	K4	Tornar o agrupamento num espaço de aprendizagem e de interação onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam crescer enquanto cidadãos ativos, responsáveis e autônomos, participativos dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença.” (AECAS, 2012, PE, p. 12 e 13)	PAA	Reforçar a intervenção da escola junto do meio local; Sensibilizar os alunos para a necessidade de defesa do património, dando a conhecer e divulgando o património local. (PAA facultado pela docente do 5º ano)
	EB23 Santas Águas	G4	25	Não fornecido	K2		PAA	

DOCENTES

Ex.mo (a) Senhor(a)

Dr.(a)

Professor(a) Titular da Turma do 4º ano

EB1/JI da Pícuia

Assunto: *solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia*

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Liliana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para realizar uma recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação integrada no Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Espero, com a recolha desta informação, analisar de forma mais detalhada e profunda a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo deste modo obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, 04 de maio de 2015

A orientadora,

A orientanda,

A docente,

Exmo. (a) Senhor(a)

Dr(a).

Professor(a) de História e Geografia de Portugal

EB23 de Aguas Santas

Assunto: solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Líliliana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para realizar uma recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação integrada no Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia" nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Espero, com a recolha desta informação, analisar de forma detalhada e profunda a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo deste modo obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais.

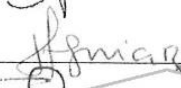
Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, 19 de maio de 2015

A orientadora,



A orientanda,



A docente,



Ex.mo (a) Senhor(a)

Dr(a).

Professor(a) Titular da Turma do 4º ano

EB1/JI

Porto Alegre

Assunto: solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Lílíana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para realizar uma recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação integrada no Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Espero, com a recolha desta informação, analisar de forma mais detalhada e profunda a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo deste modo obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, 25 de Abril de 2015

A orientadora,

A orientanda,

A docente,

Exmo. (a) Senhor(a)

Dr(a). 

Professor(a) de História e Geografia de Portugal

EB23 da Maia

Assunto: solicitação de autorização para efetuar recolha de dados no âmbito de Mestrado em Museologia

Exmo (a). Senhor (a)

Eu, Lílíana Teles da Silva Henriques Aguiar, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para realizar uma recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação integrada no Mestrado de Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Alice Lucas Semedo.

No âmbito do estudo sobre o impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia" nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos, pretendo recolher evidências que justifiquem o crescente interesse pelo projeto por parte do corpo docente e identificar aprendizagens efetuadas pelos alunos, elementos necessários a uma posterior otimização do projeto no sentido de oferecer à comunidade escolar um projeto de qualidade.

Os dados que pretendo recolher dos participantes são de naturezas distintas: dados pessoais (idade, nome e género); e dados relativos a opiniões e experiências no contexto da ida do Museu à escola com a arqueologia. Espero, com a recolha desta informação, analisar de forma detalhada e profunda a experiência vivenciada pela população selecionada, podendo deste modo obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Os dados recolhidos, a utilizar com fins académicos e profissionais, são confidenciais.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. apresento os meus melhores cumprimentos.

Maia, 21 de abril de 2015

A orientadora, 

A orientanda, 

A docente, 

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), Aluno,
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 06 de Março de 2015

Assinatura: [Assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), Aluno,
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 5 de Maio de 2015

Assinatura: [Assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), Aluno,
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 08 de Maio de 2015

Assinatura: [Assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 04 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 05 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura],
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 04 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura],
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 05 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura],
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 7 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura],
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 7 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura],
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 7 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), Raquel
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 7 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), Raquel
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 7 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 20 de Abril de 2015

Assinatura: _____

[assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 18 de Abril de 2015

Assinatura: _____

[assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, _____ de _____ de 2015

Assinatura: _____

[assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), 11 autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 22 de ABril de 2015

Assinatura:



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), 17 autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 17 de ABril de 2015

Assinatura:



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), 17 autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 17 de ABril de 2015

Assinatura:

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a) Sebastião Araújo
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 21 de Abrel de 2015

Assinatura: [Assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a) Rafaela Gomes
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do
Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer
para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo acadêmico e profissional.

Maia, 21 de Abrel de 2015

Assinatura: [Assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 05 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 05 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 04 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 5 de maio de 2015

Assinatura: [assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de maio de 2015

Assinatura: [assinatura]



Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), [assinatura]
autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de Maio de 2015

Assinatura: [assinatura]

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), _____, autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

Maia, 4 de Maio de 2015

Assinatura: _____

Autorização

Na qualidade de representante legal do (a) aluno (a), _____, autorizo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe no presente estudo relativo ao impacto do Projeto "Ver, Tocar e Sentir a Maia", tomando conhecimento dos objetivos e do que ele/ela tem de fazer para nele participar.

Fui informado(a) que os dados recolhidos serão confidenciais e para uso exclusivo académico e profissional.

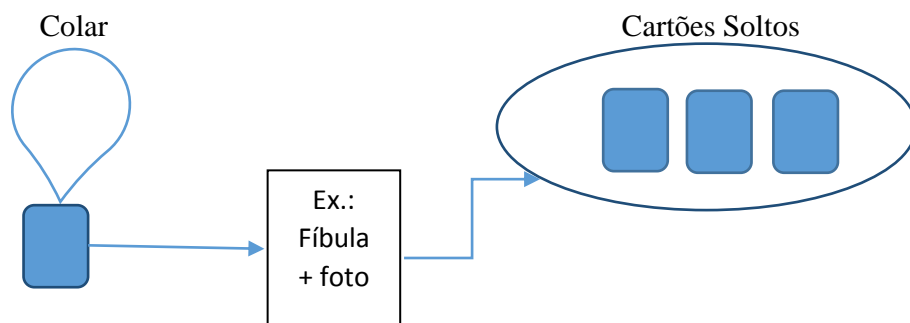
Maia, 04 de Maio de 2015

Assinatura: _____

DINÂMICA DE GRUPO FOCAL | KIT 2

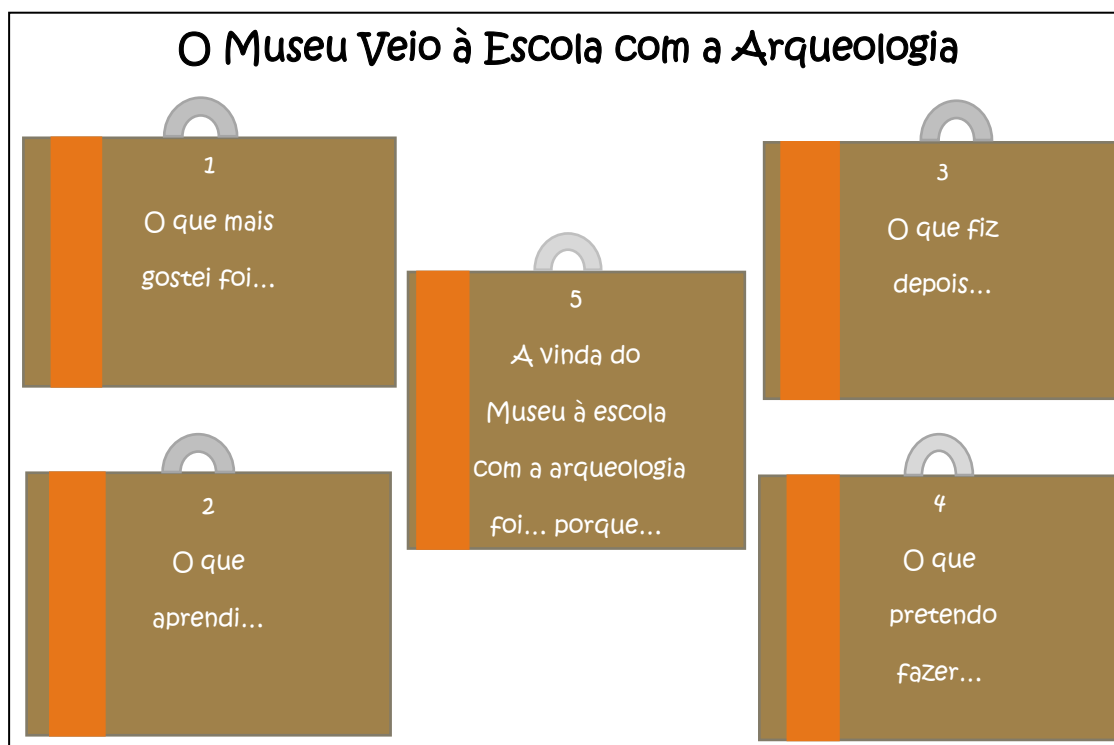
Amostra: 8 alunos sorteados da turma

1 - Cada aluno terá um colar de identificação de acordo com as peças do Kit que explorou, sendo identificado como tal, e vários cartões soltos com a sua identificação onde irá escrever as respostas.

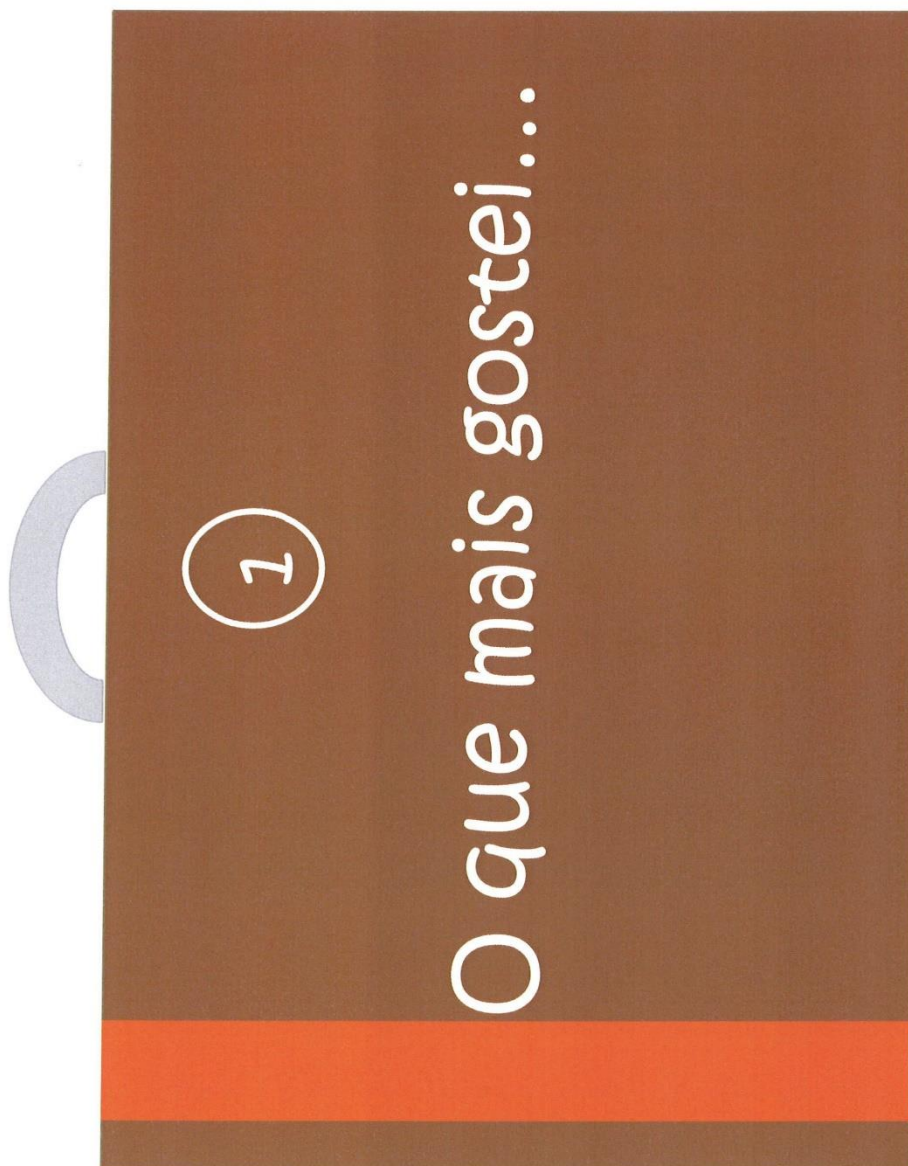


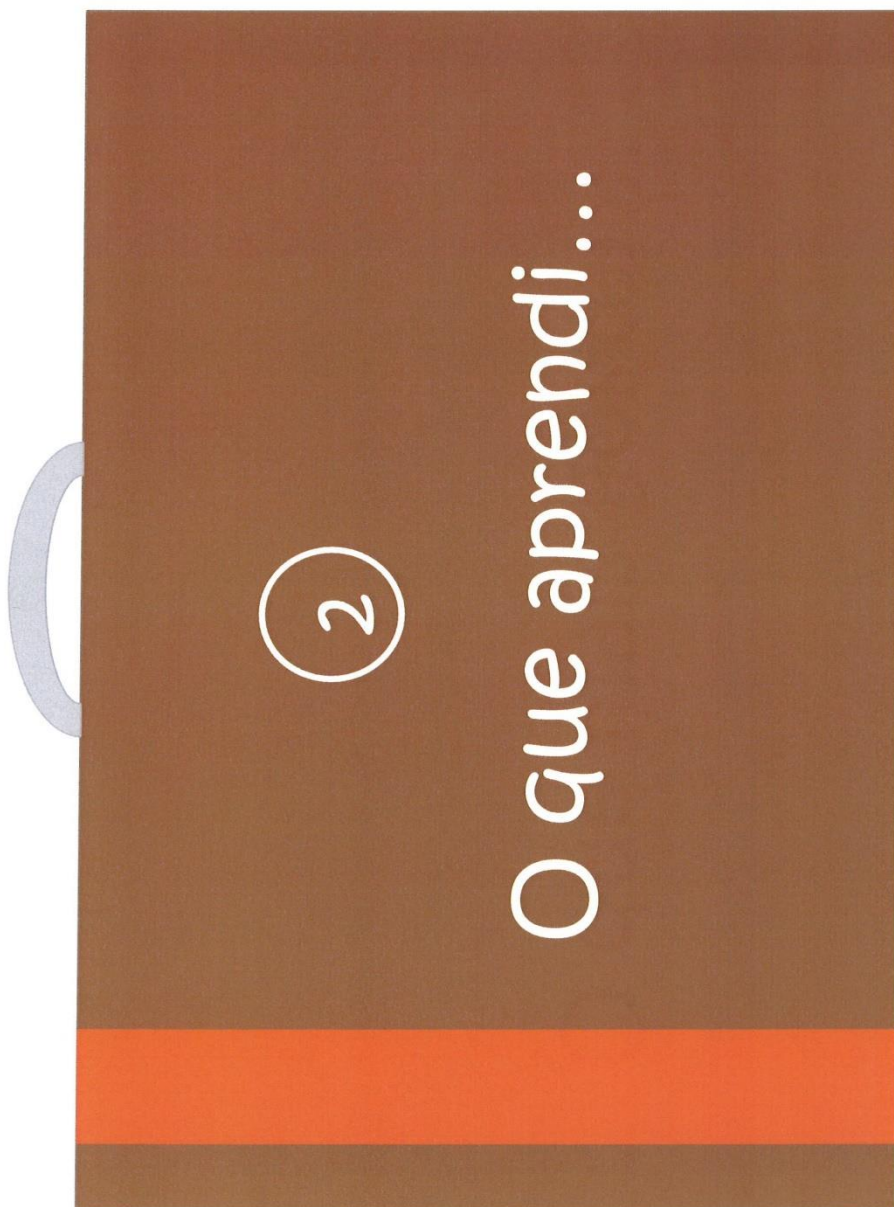
2. A dinâmica decorrerá em redor de 5 pontos, através dos quais se exploram os porquês, os como...

Kit 2 - Pastores-agricultores



Para cada mala existem os cartões soltos, com as respostas numeradas e a identificação de cada um dos participantes. No final juntam-se a cada mala os cartões correspondentes.







3

O que fiz...

4

O que pretendo
fazer...

5

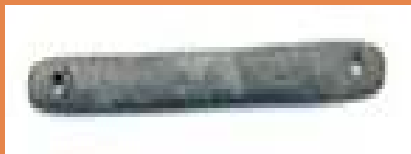
A vinda do museu à escola
foi...
Porque...



Machado
Pedra Polida



Ponta de seta



Braçal de
Arqueiro



Vaso
Cerâmica



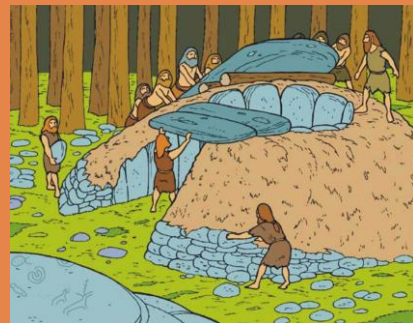
Lâmina



Micrólito



Pastor
Agricultor



Mamo

Machado
Pedra Polida



Ponta de seta



Braçal de
Arqueiro



Vaso
Cerâmica



Lâmina



Lasca



Pastor
Agricultor

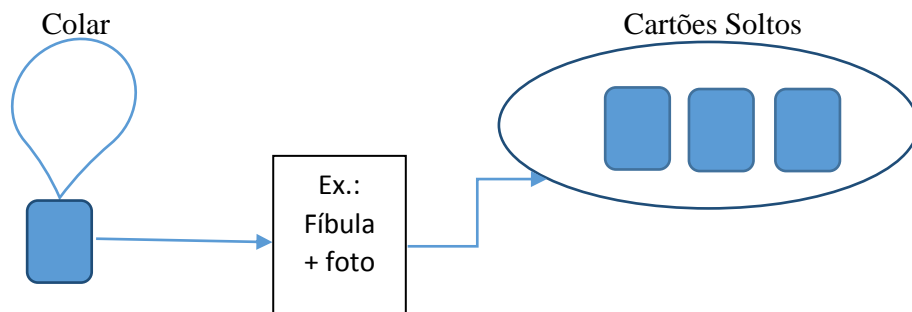


Mamoa



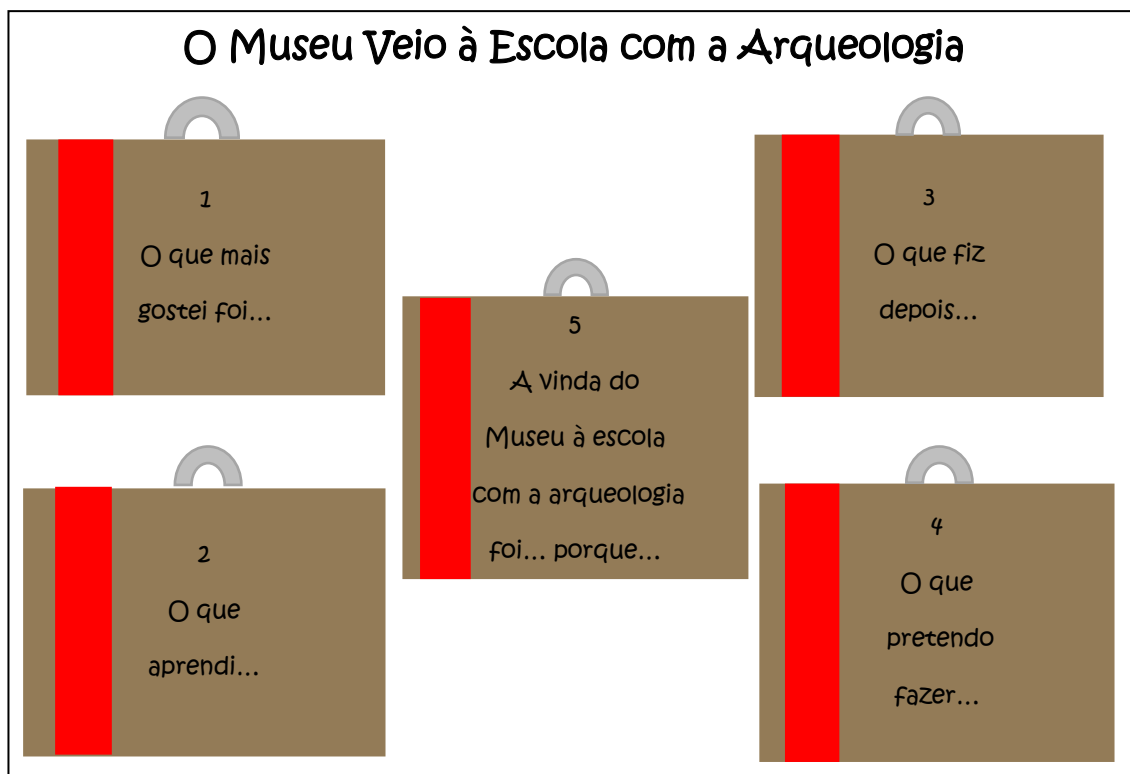
Amostra: 8 alunos sorteados da turma

1 - Cada aluno terá um colar de identificação de acordo com as peças do Kit que explorou, sendo identificado como tal, e vários cartões soltos com a sua identificação onde irá escrever as respostas.



2. A dinâmica decorrerá em redor de 5 questões, através dos quais se exploram os porquês, os como...

Kit 4 - Romanização



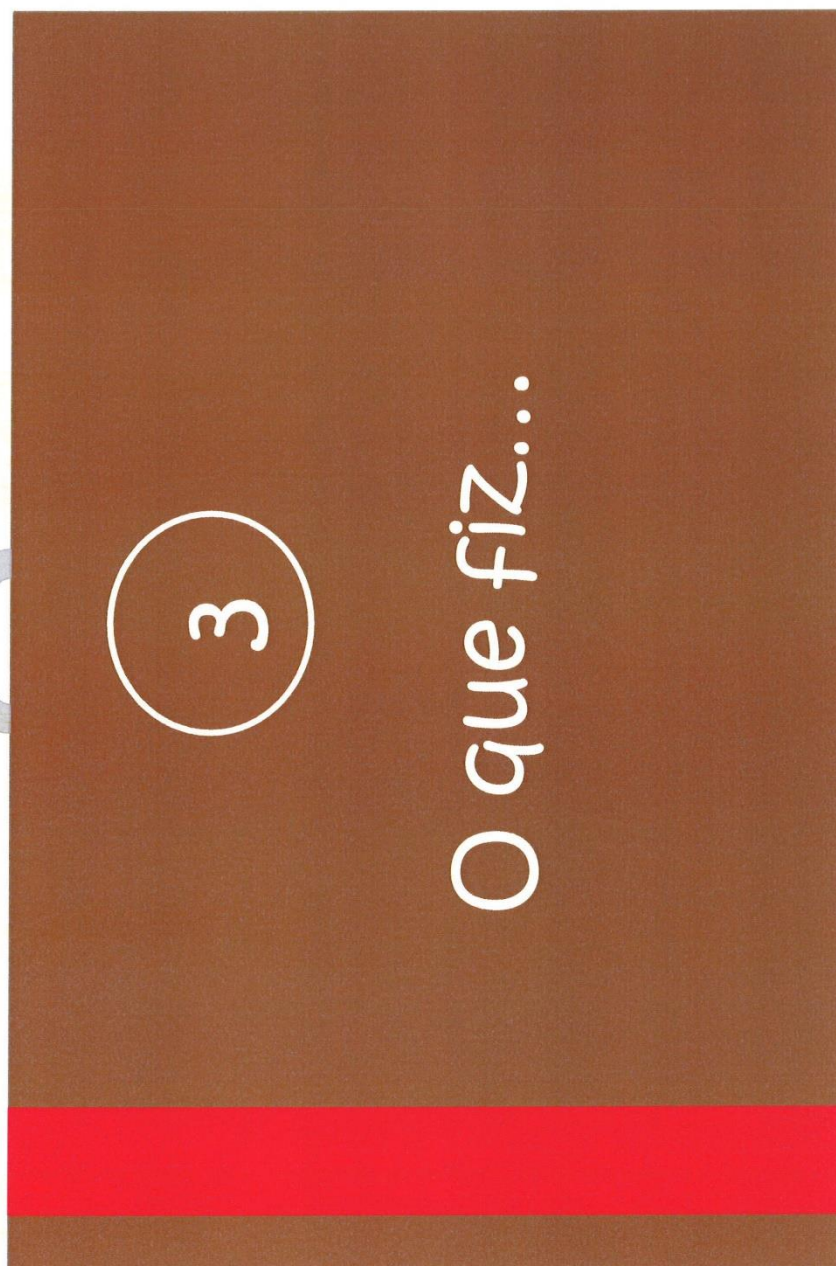
Para cada mala existem os cartões soltos, com as respostas numeradas e a identificação de cada um dos participantes. No final juntam-se a cada mala os cartões correspondentes.





2

O que aprendi...



4

O que pretendo
fazer...

5

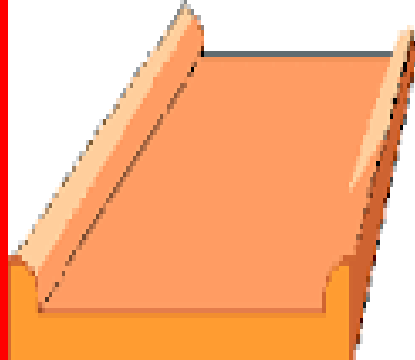
A vinda do museu à escola

foi...

Porque...



Fíbula



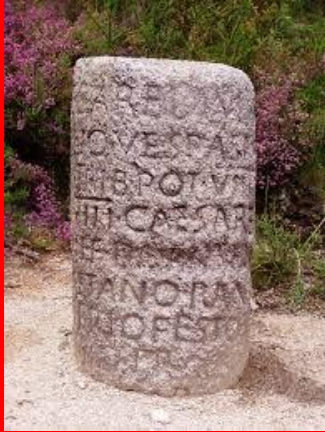
Tégula



Lucerna



Peso de Tear



Miliário



Aqueduto



BraCara
Augusta



Coliseu

Fíbula



Tégula



Lucerna



Peso de Tear



Miliário



Aqueduto



Braçara
Augusta



Coliseu



PROTOCOLO DE PROCEDIMENTOS

DINÂMICA DE GRUPO FOCAL

A marcação - após a construção dos recursos de avaliação de acordo com os objetivos previamente estipulados, escolhida a amostra da população a que se destina e autorizada a participação dos alunos, efetuou-se a marcação da dinâmica de grupo focal estabelecendo-se o dia, hora e local mais conveniente para os participantes. O local – a sala de funcionamento das AEC's – foi escolhido atendendo aos requisitos necessários à aplicação deste instrumento de avaliação, um local que no momento estivesse disponível, afastado do local de lazer dos alunos e sem possibilidade de interrupções.

A preparação anterior – no dia anterior à entrevista verificou-se a existência e as condições dos recursos necessários à concretização: cinco malas com as questões a explorar impressas; oito colares com o nome fictício do aluno (nome de um dos objetos); quarenta cartões com o nome fictício do aluno e numerados de acordo com a numeração das questões; oito marcadores de CD; um bloco de notas e uma esferográfica.

A preparação *in loco* – no dia e hora marcada para a dinâmica, o local foi preparado. Colocaram-se os recursos sobre a mesa, colocando em cada lugar destinado a cada um dos alunos o marcador, o colar e cinco cartões destinados a escrever as respostas.

Durante – após a chegada grupo à sala, efetuou-se a apresentação e agradeceu-se a disponibilidade em estarem presentes. Após a apresentação estabeleceu-se um diálogo inicial no qual se esclareceram os alunos do propósito daquele encontro apresentando o âmbito, os objetivos e o funcionamento da própria dinâmica, indicando as regras básicas para o bom funcionamento da dinâmica, nomeadamente o respeito pelo tempo do outro para falar. Iniciou-se, após este diálogo inicial, a dinâmica.

No final – terminada a dinâmica agradeceu-se, mais uma vez, a disponibilidade e amabilidade demonstrada, reforçando a importância da sua participação no estudo. Foram recolhidos os recursos pela entrevistadora que, de seguida, se retirou.

DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DE GRUPO FOCAL G1

DINAMIZADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

INTERVENIENTES: 4º ANO | GRUPO 1 (G1)

DATA: 11 DE MAIO 2015

HORA: 15H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 50m

LOCAL: SALA DA ESCOLA

Para estabelecer-se a ligação à exploração dos recursos os alunos foram questionados sobre o nível de satisfação em relação à vinda do museu à escola com a arqueologia. Perante a questão todos responderam em coro “gostamos muito”. Querendo saber-se o porquê, iniciou-se a exploração das malas começando pela mala número cinco:

5- A vinda do museu à escola foi... porque...

Pretendia-se que caracterizassem a sessão com pelo menos um adjetivo e apresentassem as razões que justificassem a atribuição desse adjetivo e, consequentemente, o nível de satisfação

Fíbula

-“A vinda do museu à escola foi interessante porque mexi nos objetos muito antigos como a fíbula e fiquei a saber o porquê das coisas, como por exemplo, saber como é que a fíbula prendia as roupas.”

Lucerna

-“A vinda do museu à escola foi diferente porque foi divertido tocar nos objetos, ver o vídeo e ver o powerpoint foi divertido e vi e fiquei a conhecer mais coisas sobre os romanos.”

Miliário

-“A vinda do Museu à escola foi interessante porque nós vimos coisas antigas que não vemos nas aulas para falar do passado e isso foi emocionante, porque prendemos de outra forma.”

Coliseu

-“A vinda do museu à escola foi divertida porque fiquei a conhecer muito mais do que conhecia e até pensava que não existiam e gostei de tocar nos objetos.”

Tégula

-“A vinda do museu à escola foi espetacular, porque ficámos a conhecer coisas que nem sequer sabíamos que existiam como as assinaturas das patas dos animais, as casas dos romanos e até ficamos a saber os nomes das coisas como fíbula e porque utilizamos os objetos que no dia a dia não vejo.”

Bracara Augusta

-“A vinda do museu à escola foi divertida porque os objetos eram diferentes do que agora no presente e porque aprendemos mais sobre os romanos que ainda a professora não tinha falado.”

Aqueduto

-“A vinda do Museu à escola foi fantástica, porque aprendi coisas que os romanos fizeram e porque veio uma pessoa que sabe das coisas porque é do museu onde estão os objetos e falar sobre eles.”

Peso de Tear

-“A vinda do museu à escola foi fixe porque aprendi coisas novas que nem pensei ter aprendido alguma vez. E foi diferente porque utilizámos as coisas do passado para falar dele e porque tínhamos uma nova pessoa que era do museu e que tinha muita experiência e aprendemos coisas que não sabíamos, como o uso da telha e do sítio nas casas dos romanos e onde ficava a água da chuva para a casa, o ... [paragem] plubio... aquele tanque no meio.”

1 - O que mais gostei...

Com esta questão pretendia-se que os alunos indicassem o que mais gostaram atendendo às três situações levadas à sessão – objetos para manusear, powerpoint e vídeo – apresentando as razões para a sua escolha.

Bracara Augusta

-“Gostei mais dos objetos porque a senhora do museu ensinou –me como usar as coisas e eu tinha aprendido mais como eles usavam anteriormente.”

Aqueduto

-“Gostei muito de ver o vídeo, porque aprendi como era Roma no tempo dos romanos pelo que está agora. E que é possível com as ruínas ficar a saber como era no passado com a ajuda dos computadores.”

Peso de Tear

-“Eu gostei mais dos objetos porque senti uma coisa especial. Foi especial porque nós não conseguimos ir ao passado e com os objetos é como se conseguíssemos ir em pensamento.”

Tégula

-“Eu gostei do vídeo, porque descobrimos como eram as coisas antigamente. E ficamos a saber que com o que restou é possível ficar a saber como eram as coisas.”

Fíbula

-“Eu gostei mais de mexer nos objetos porque mexi em coisas que eu não conhecia e que tinham muita importância para sabermos a nossa história.”

Lucerna

-“Eu gostei mais de mexer nos objetos porque fiquei emocionada por ter tocado nas coisas do passado, porque o passado não se pode alcançar e mexendo nos objetos consegui ver como era o passado e senti que estava no passado onde os romanos viviam.”

Miliário

-“Eu gostei das imagens, mas também das coisas, porque eu nunca tinha tocado numa coisa do passado, mas depois de tocar parecia que eu é que estava no passado.”

Coliseu

-“Eu gostei mais de ver os objetos e de ver o powerpoint. Fiquei com uma ideia de como sabemos como eram feitas as coisas antigamente pelo que existe agora. E a tocar nos objetos vi como eles trabalhavam os objetos.”

2 – O que aprendi...

Pretendia-se que livremente os alunos referissem quais as suas aprendizagens, independentemente do domínio.

Bracara Augusta

-“Aprendi novas coisas, eu já sabia das construções mas não sabia como eram as cidades nem as casas. Eles construíram cidades onde habitavam e que eram como Roma mas em ponto pequenininho, mas tinha os banhos públicos, os templos, as termas. E agora quando formos a um museu visitar uma exposição já estamos preparados para compreender melhor porque já ouvimos falar sobre isso.”

Aqueduto

-“Eu aprendi coisas novas sobre os romanos que a professora não tinha dito como as casas que tinham uma diferença de agora. Que no 1º andar de cima eram os mais pobres e no de baixo eram os mais ricos.”

Peso de Tear

-“Eu aprendi que eles eram bons arquitetos porque há coisas que eles construíram que ainda hoje estão inteiras e pensavam muito bem as coisas porque aproveitavam a água da chuva para tomar banho”.

Tégula

-“Eu aprendi que eles usavam as patas dos animais para assinarem as tégulas”.

Coliseu

-“Eu aprendi que os objetos ajudam a conhecer o passado por exemplo as ruínas das casas dos romanos ricos em vez das piscinas de agora tinham um espaço aberto para a água da chuva que caía. Era usada para os banhos e assim. O que falamos pode no futuro ajudar-nos a compreender melhor as coisas, por exemplo se formos visitar um sítio romano”.

Miliário

-“Eu aprendi como eles faziam as pontes e as casa e que tinham fíbula para prender as roupas”.

Lucerna

-“Eu aprendi que se observar várias vezes os objetos consigo ver do quê que ele era feito e descobrir para o que eles faziam com eles.”

Fíbula

-“Eu aprendi que eles deixaram-nos muitas coisas como a fíbula que ainda hoje são usadas mas com outros nomes.”

Neste seguimento foram questionados sobre se a vinda do museu à escola com a arqueologia tinha contribuído para essa aprendizagem e o porquê:

Coliseu

-“Foi muito importante para aprender porque no filme consegui ver que com os computadores e as ruínas se conseguiu saber como eram as coisas em Roma. E tive oportunidade de ficar a conhecer os objetos dos romanos que não fazia ideia que existiam pois a professora não tinha mostrado.”

Bracara Augusta

-“Sim porque o powerpoint e o vídeo ajudavam a saber como eles construíam as coisas que nos livros não se consegue ver muito bem.”

Fíbula

-“Sim, foi importante porque eu peguei na fíbula e vi que era como os alfinetes dos lenços da mãe e a senhora do museu disse que servia para prender como hoje.”

Aqueduto

-“Sim, porque a senhora do museu trouxe imagens que mostraram essas contou e contou-nos histórias que aconteciam nessas casas como as vacas que caíam pelo chão até ao fundo

Peso de Tear

-“Sim, foi importante porque eu não sabia nada sobre os romanos e passei a saber muitas coisas conseguimos ver no slide que construíam duas estradas em cruz antes de começar a fazer uma cidade para ficar bem organizada e que tinham nessas cidade sítios para as casas que eram diferentes e os mais pobres viviam em cima e os mais ricos em baixo que outras casas tinham um sítio que recolhia a água da chuva... isso não está no livro de estudo do meio”

Miliário

-“Sim, foi importante porque vi imagens das casas romanas, havia muitas diferentes e a senhora do museu levou a fíbula na mão e eu peguei-lhe e ela disse como é que funcionava. Pôs no casaco para mostrar.”

Tégula

-“Sim foi importante porque ao pegar na tégula vi e consegui tocar na marca da pata do gato que foi feita na tégula.”

Lucerna

-“Sim porque pude tocar nos objetos e até pudemos cheirá-los e isso ajuda a descobrir coisas sobre eles”

3 – O que fiz...

Pretendia-se com esta questão saber se os alunos tomaram alguma iniciativa de continuidade relacionada com os conteúdos que se falaram na sessão e que manifeste alterações no domínio das aprendizagens.

Bracara Augusta

-“Eu quando cheguei a casa fui pesquisa à internet e fiz um texto sobre os romanos e sobre o que eles usavam.”

Aqueduto

-“Eu disse as coisas que tinha aprendido sobre os romanos aos meus pais porque eles ficavam a saber melhor as coisas da nossa história.”

Peso de Tear

-“Eu contei tudo aos meus pais em casa, o que tinha aprendido, porque achei muito mas muito importante. É a história da Maia que eles também têm de saber e no futuro pode-se precisar para compreender as coisas de uma forma melhor.”

Tégula

-“ Eu partilhei o que aprendi com os meus pais e fui pesquisar à internet o que tinha mais curiosidade.”

Fíbula

- “Como tive muita curiosidade eu fiz um cartaz que tenho na minha secretária em casa como imagens e textos sobre a fíbula, os miliários e Bracara Augusta que é a cidade de Braga que foi construída pelos romanos.”

Lucerna

-“Quando cheguei a casa contei aos meus pais porque achei que era uma coisa diferente para eles aprenderem. Também fui à internet pesquisar porque achei interessante continuar a experiência.”

Miliário

-“Contei aos meus pais e fomos ver à internet o museu da Maia. Depois fomos lá ver mais coisas do que tínhamos falado. Eu já tinha ido com a escola mas os meus pais viram a primeira vez, não sabiam que existia e eu expliquei-lhes tudo. Também fui ver a Barcelos como funcionava a roda para fazer a louça dos romanos e que eles trouxeram.”

Coliseu

-“ Eu quando cheguei a casa contei aos meus pais pois estava muito entusiasmado com todas aquelas coisas novas e fiquei muito curioso por isso fui ver imagens num livro que tenho sobre Roma e fui à internet ver os utensílios.”

4 - O que pretendo fazer...

Pretendia-se saber qual a atitude dos alunos perante estas questões do património e da história.

Fíbula

-“Se vir um objeto muito antigo levo-o até ao museu porque assim outras pessoas podiam conhecer.”

Lucerna

-“Se visse alguém a estragar um objeto antigo iria cuidar do objeto e depois iria levá-lo para um museu onde havia objetos antigos.”

Miliário

-“Eu pretendo propor aos meus pais conhecer o património da Maia. Eu sou da Ucrânia e se vou a muitos sítios em Portugal para conhecer Portugal, também tenho de conhecer a Maia porque vivo cá e ela tem muitas coisas para conhecer-se.”

Coliseu

-“Era dizer quanto era importante as coisas do passado para a história e falar como foi criado o objeto e como é importante para a cultura humana.”

Tégula

-“Proteger os objetos porque faz parte da nossa história. E deve ser preservado.”

Peso de Tear

-“Se eu visse uma pessoa a estragar um objeto antigo dizia para parar e dizia se o museu podia salvar o objeto.”

Aqueduto

-“Se alguém estivesse a danificar um objeto de antigamente eu dizia para porque são coisas importantes de antigamente.”

Bracara Augusta

-“Se alguém estivesse a estragar algum objeto eu dizia para parar porque o objeto não haverá no presente ou no futuro e depois deixa de existir.”

Agradecimentos a todos os que estiveram presentes e participaram neste estudo.

DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DE GRUPO FOCAL G2

DINAMIZADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

INTERVENIENTES: 4º ANO | GRUPO 2 (G2)

DATA: 11 DE MAIO 2015

HORA: 16H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 50m

LOCAL: SALA DA ESCOLA

Para estabelecer-se a ligação à exploração dos recursos os alunos foram questionados sobre o nível de satisfação em relação à vinda do museu à escola com a arqueologia. Perante a questão todos responderam estarem “muito satisfeitos”. Querendo saber-se o porquê, iniciou-se a exploração das malas começando pela mala número cinco:

5- A vinda do museu à escola foi... porque...

Pretendia-se que caracterizassem a sessão com um adjetivo e apresentassem as razões que justificassem a atribuição desse adjetivo e, consequentemente o nível de satisfação.

Braçal de Arqueiro

-“A vinda do museu à escola foi muito importante para mim porque gosto de aprender sobretudo coisas novas e fiquei a saber que não preciso de viajar para ver as coisas antigas porque há muitas coisas para ver na minha terra.”

Vaso de cerâmica

-“A vinda do museu à escola foi muito fixe e importante porque fez com que eu aprendesse mais sobre a história da minha terra.”

Micrólito

-“Para mim a vinda do museu à escola foi espetacular porque gosto de saber e fazer coisas diferentes e novas. Gostei muito de ver o que o Homem fazia há muitos anos atrás e aprendi que a história é muito interessante e fez-me compreender a importância da história para nos conhecermos a nós.”

Ponta de seta

-“A vinda do museu à escola foi interessante porque aprendi coisas novas e vimos filmes que mostravam como faziam que vivemos num concelho ótimo porque está rodeado de coisas antigas e eu antes achava que não e porque gostei muito de ver o passado nos objetos.”

Lâmina

-“A vinda do museu à escola foi importante para mim porque a Maia tinha coisas que nós não sabíamos, enquanto a Dra. Liliana nos ensinou muitas coisas que a Maia tem de antigamente como as mamoaas, as pontas de seta do tempo do neolítico, e nós não reparava-mos nestas coisas interessantes.”

Machado de pedra polida

-“ A vinda do museu à escola foi importante porque aprendemos coisas muito importantes sobre a Maia. Gostei muito do que aprendemos”.

Pastor agricultor

-“A vinda do museu à escola teve um interesse soberbo porque aprendi muito e fui desde a primeira visita uma pessoa mais interessada na evolução do homem e na história da minha terra.”

Mamoa

-“A vinda o museu à escola foi importante porque gostei de aprender que no passado as pessoas conseguiam fazer as coisas só com o que a natureza lhes dava. Gostei muito do que aprendi porque agora podemos experimentar e fazer também.”

1 - O que mais gostei...

Com esta questão pretendia-se que os alunos indicassem o que mais gostaram atendendo às três situações levadas à sessão – objetos para manusear, powerpoint e vídeo – apresentando as razões para a sua escolha.

Lâmina

-“O que mais gostei foi de tocar nos objetos porque foi magnífico tocar nos objetos antigos porque sentir os objetos do passado foi como disse o pastor viajar no tempo.”

Mamoa

-“Ver o powerpoint porque consegui ver o que eles faziam e porque percebi como se fazem as coisas”.

Micrófrito

-“Eu gostei mais de conhecer o que o homem fazia naquele tempo porque conseguir ver como se fazia no passado e comparar com o que se faz hoje e ver como era diferente”.

Braçal

-“O que eu mais gostei foi de tocar no objetos. Porque fizeram com que eu conseguisse perceber o que eles fariam, o que eles achavam sobre eles e porque consegui sentir o que acho que eles sentiriam quando descobriam alguma coisa nova e como usariam”.

Vaso de cerâmica

-“Eu gostei de ver o powerpoint. Porque fez com que eu ligasse mais ao passado. Antes não me interessava muito, pois não percebia muito bem com os livros, mas depois quando mostraram o powerpoint percebi e fiquei a gostar mais”.

Machado de pedra polida

-“Gostei de tocar nos objetos e também de saber o que o homem fazia no passado e que não vem tão explicado no nosso livro”.

Ponta de seta

- “Eu gostei de ver o vídeo que mostrava como há muitos anos os homens eram capazes de fazer as mamoaas com pedras tão grandes e sem máquinas. Não sabia que era possível fazer isso até ver o filme que nos mostrava as maneiras que os arqueólogos dizem que os homens provavelmente usavam para transportar e pôr as pedras em pé e a tapar. Era fantástico. Hoje não fazemos nada sem as máquinas.”

Pastor agricultor

-“O que eu mais gostei foi tocar nos objetos. Porque foi como se voltasse atrás no tempo e me sentisse um homem do passado do Neolítico”.

2 – O que aprendi...

Pretendia-se que livremente os alunos referissem quais as suas aprendizagens, independentemente do domínio.

Lâmina

-“Eu aprendi que temos de ter respeito pela natureza. Porque a natureza naquela altura dava tudo ao homem que ele precisava eles adoravam-na por isso e faziam cerimónias”.

Pastor agricultor

-“Aprendi a pensar como eles, a sentir a beleza das coisas, a classificar os objetos, saber de que eram feitos, a maneira como eles os faziam, a saber olhar para eles e tentar descobrir para que é que os usavam e a perceber a técnica de polir a pedra que eles usavam para fazer os utensílios. Vi que era diferente do seu antepassado”.

Braçal de Arqueiro

- “Eu aprendi que eles já tinham a sua inteligência e já tinham a sua maneira de pensar: o que eu farei com isto? E já tinham a técnica da localização pelas estrelas.”

Machado de pedra polida

-“Aprendi que o machado era feito polindo a pedra e não lascando como os antepassados. Vê-se só de olhar para eles”

Mamoa

-“Aprendi que os homens depositavam os mortos dentro das mamoas, não enterravam. Porque nós agora enterramos num cemitério e eles depositavam nas mamoas mas que já se preocupavam em colocar os mortos nalgum sítio especial. E que na Maia há muitas mamoas, é bom saber porque não fazia nenhuma ideia que tínhamos muitas coisas do passado na Maia”.

Vaso de cerâmica

-“Eu com a vinda do museu à escola gostei de ver a mamoa [maquete]. Porque o Luís [arqueólogo] explicou e mostrou a mamoa e explicou que a mamoa era o sítio onde depositavam as pessoas e metiam lá dentro a cerâmica

Braçal de Arqueiro

-“ Eu gostei de ver a mamoa construída na caixa e aprendi com as explicações do Luís que era o local onde se depositavam as pessoas e metiam a cerâmica, as lanças, comida, os machados e muitas outras coisas lá dentro. Aprendi também que quando as pessoas eram importantes ficavam sozinhas e os objetos que se encontravam lá eram diferentes porque só os importantes é que usavam como os colares.”

Ponta de seta

-“Aprendi o nome das pedras que se usavam para caçar, eram as pontas de seta, e que as pessoas mais importantes tinham objetos diferentes que diziam que eles eram importantes e quando o arqueólogo as descobre consegue saber que aquela sepultura era de alguém importante.”

Micrólito

-“Aprendi a olhar de outra forma para os objetos. Aprendi a prestar mais atenção ao passado. Antes pensava que o assunto não era interessante e quando toquei nos objetos e os relacionamos com o passado fiquei muito interessada pela história porque sei que os objetos ajudam-nos a perceber a história.”

No seguimento destas respostas foram questionados se a vinda do museu à escola com a arqueologia ajudou nessa aprendizagem todos referiram que a “sessão ajudou muito”. Inquiridos sobre o porquê, apresentaram as suas razões:

Pastor agricultor

-“Na altura em que vieram pela primeira vez estávamos a dar as comunidades agro-pastoris e ficámos a perceber melhor as comunidades porque explicaram de uma forma diferente e trouxeram um vídeo, um powerpoint e os objetos que nos ajudou porque as palavras não exprimem tudo de uma vez”.

Braçal de Arqueiro

-“Essas aulas ajudaram-me muito e provocaram um certo interesse em estudar as coisas antigas é que se nós virmos bem o mundo dos antigos conseguimos fazer muitas coisas até fazer os monumentos mais colossais que hoje existem”.

Ponta de seta

-“ Ajudou-me a gostar da história e perceber como é importante conhecer a história para saber o porquê das coisas de agora, como vivemos e isso assim...”

Mamoa

-“Eu gostava que fosse dos tempos antigos para poder fazer aquilo que aprendemos.

Braçal de Arqueiro

-“Quando tocamos e sentimos os utensílios conseguimos teletransportar-nos fazendo uma viagem no tempo e tentar perceber o que faríamos com eles se os tivéssemos na mão”.

Pastor agricultor

- “Quando tocamos nalgum objeto parece que fazemos uma viagem no tempo porque nos ajuda a viver o momento como se fossemos o homem do passado”.

Braçal

-“Quando vemos as coisas conseguimos perceber que já tinham a noção de estética”.

3 – O que fiz...

Pretendia-se com esta questão saber se os alunos tomaram alguma iniciativa de continuidade relacionada com os conteúdos que se falaram na sessão e que manifeste alterações no domínio das aprendizagens.

Mamoa

-“Eu contei logo aos meus pais porque agora gostava de ser como eles, gostava de fazer as mesmas coisas que eles conseguiam fazer porque me interessava experimentar o que aprendemos. Eu até lhes disse que gostava mesmo que os homens sobrevivessem para nos contarem eles como era tudo. Acho que é importante os meus pais saberem também estas coisas que existem onde eles vivem.”

Ponta de seta

-“Eu disse também aos meus pais e aos meus avós. Como eles são mais velhos se calhar sabiam mais coisas do que eu e podiam contar-se mais.

Vaso de cerâmica

-“Eu pedi aos meus pais um livro e eles compraram-me para eu ler porque o que falamos na escola fez com que quisesse saber mais e ver outras imagens”.

Machado de pedra polida

-“Eu não fiz nada porque não me interessava fazer nada”.

Pastor agricultor

-“Após a sessão fui para o computador da minha casa entrei na wikipédia e pesquisei mais sobre o Neolítico noutros países, para ver se era igual a cá”. Pesquisei sobre as capacidades artesanais dos pastores agricultores e sobre a arqueologia mas fiquei mais interessado na produção artesanal.”

Lâmina

-“Depois de chegar a casa fui à internet procurar coisas do tempo do passado, as o que eu gostava mesmo era de poder ser como os arqueólogos e escavar, porque é importante e divertido procurar e descobrir as coisas antigas. Também para mim é história e eu gosto de história.”

Braçal de Arqueiro

-“Eu tive curiosidade de perguntar aos meus pais para saber se estavam informados da mesma forma que eu e minha mãe disse que não tinha aprendido assim. Gostei de pesquisar monumentos que eles tinham construído como as mamoaas em Leandro”

Micrólito

-“Eu cheguei a casa e disse à minha mãe o que fiz e como fiquei emocionada ao saber tanta coisa diferente e fui pesquisar mais sobre o assunto no site da arqueologia.”

4 - O que pretendo fazer...

Pretendia-se saber qual a atitude dos alunos perante estas questões do património e da história.

Lâmina

-“Eu vou tentar alertar as pessoas que ignoram a história e dizer o que aprendi com a Dra Liliana para as pessoas saberem a importância das coisas e não as estragarem. Vou espalhar a história. E vou continuar a estudar história”.

Mamoa

-“Se calhar podíamos reunir com as pessoas para lhes dizermos o que é a história para elas ficarem mais interessadas.”

Micrólito

-“Daqui para a frente vou pensar em ser arqueóloga e também vou dizer às pessoas para não azerem mal à natureza porque a natureza tem a nossa história.”

Pastor agricultor

-“Eu pretendo ajudar pessoas a perceber a importância da evolução dos tempos porque se conseguirmos explicar a essas pessoas essa importância essas pessoas já não destroem as coisas importantes para uma descoberta arqueológica e percebem que se destruíssem o seu território a sua história também não será conhecida.”

Vaso de cerâmica

-“ Eu gostava de procurar pela Terra da Maia objetos interessantes e outras coisas que nos falam da história.”

Braçal de Arqueiro

-“Eu acho que as coisas que os arqueólogos encontram são património e deve ser mostrado a todo o mundo para que as pessoas possam viajar e ver o que está por ver, e ver com são importantes e fascinantes as coisas dos antigos.”

Ponta de seta

-“Pretendo pesquisar mais sempre que damos coisas novas pois posso encontrar coisas diferentes daquelas que estão nos livros e que a professora diz.”

Machado de Pedra Polida

-“Pretendo pesquisar mais sobre as pedras, a comida e as pessoas importantes e que faziam para serem importantes”

Agradecimentos a todos os que estiveram presentes e participaram neste estudo.

DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DE GRUPO FOCAL G3

DINAMIZADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

INTERVENIENTES: 5º ANO | GRUPO 3 (G3)

DATA: 15 DE MAIO 2015

HORA: 15H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 50m

LOCAL: SALA DA ESCOLA

Para estabelecer-se a ligação à exploração dos recursos os alunos foram questionados sobre o nível de satisfação em relação à vinda do museu à escola com a arqueologia. Perante a questão todos responderam estarem “muito satisfeitos”. Querendo saber-se o porquê, iniciou-se a exploração das malas começando pela mala número cinco:

5- A vinda do museu à escola foi... porque...

Pretendia-se que caracterizassem a sessão com pelo menos um adjetivo e apresentassem as razões que justificassem a atribuição desse adjetivo e, consequentemente o nível de satisfação.

Fíbula

-“Foi divertido porque aprendi muito de forma interativa”.

Tégula

-“Foi entusiasmante porque normalmente as aulas são uma seca e assim aprendi de uma forma melhor porque gostei da forma como explicou porque teve entusiasmo. Gostei de tocar para sentir os objetos antigos e descobrir a transformação que tiveram desde antigamente até agora.”

Aqueduto

-“ Foi interessante porque aprendi mais, melhor e mais interactivamente pela forma como foi apresentado em powerpoint. Gostei.”

Bracara Augusta

-“ A vinda do museu foi importante porque eu adora aprender de uma forma diferente e é importante o museu vir à escola porque assim sabemos como foi a antiga Roma, o que eles faziam como viviam. Achei divertido porque eu gosto de saber o passado de uma forma diferente sem ser nos livros.”

Miliário

-“Foi inteligente porque apareceu no momento certo e ajudou no teste..”

Peso de Tear

-“Foi interessante porque nos ajudou a aprender melhor de uma forma mais interativa, porque nós nas aulas aprendemos através do livro e quando o museu veio à escola pudemos ter as coisas à nossa frente, mexer para sentirmos e acho que compreendemos melhor assim”.

Coliseu

-“Foi interessante porque interagi mais com o passado. Gostei da maneira de apresentação do trabalho do powerpoint porque podíamos observar como eram as cidades, os materiais. Também gostei do museu vir cá logo a seguir termos dado a romanização o que ajudou a ficar a conhecer melhor e perceber o que demos. Além disso nos na nossa sala a história não podemos ver vídeos.”

Lucerna

-“Foi um máximo e fiquei muito contente. Porque explicaram muitíssimo bem e fiquei contente porque deram a perceber que se interessam pelo nosso estudo.”

1 - O que mais gostei...

Com esta questão pretendia-se que os alunos indicassem o que mais gostaram atendendo às três situações levadas à sessão – objetos para manusear, powerpoint e vídeo – apresentando as razões para a sua escolha.

Lucerna

-“O que mais gostei foi: o vídeo e os objetos. Pois foi como se andássemos numa máquina do tempo e pudéssemos mexer em tudo e ver a diferença de antigamente até agora. Eu gosto de descobrir o antigamente, gostei muito de mexer nos objetos, saber o que era, como eram

utilizados, o que se fazia...descobrir novas coisas mexendo nelas e até cheirá-las e até sentir a pata do gato na tégula. É importante sentir para ter a noção de como era feito.”

Coliseu

-“Gostei de saber como os objetos evoluíram a partir de algo tão simples. Adorei sentir e interagir com os objetos antigos porque faz parte da nossa cultura.”

Bracara Augusta

-“Eu gostei do vídeo em que construíram a cidade virtualmente porque conseguimos ver como era antes só com o que existe agora e também gostei de tocar e sentir os objetos para ter a noção dos utensílios que criaram para acabar com os seus problemas ”.

Aqueduto

-“Gostei da visualização dos slides porque foi uma maneira mais interativa de aprender do que colado aos livros. Gostei de sentir os instrumentos do passado para poder explorar. É uma maneira interessante de conhecermos o mundo romano.

Fíbula

-Eu gostei dos objetos porque podemos saber mais e melhor dos nossos antepassados através dos objetos e isso motiva as pessoas ao mostrar como era a vida naquele tempo sentindo os objetos. Até parecia que tínhamos vivido lá, tínhamos estado nesse mundo do passado.””.

Tégula

-“ Eu gostei mais do vídeo porque pudemos ver do presente para o passado e isso é interessante.”

Miliário

- “Eu gostei da interação com os objetos porque conseguimos ver o tempo antigo. Eu gosto de história e gostava de aprender melhor e na escola nunca podemos tocar, sentir os objetos de Roma e assim podemos. Gostei como foi apresentado porque é diferente do que estar a ver o manual.”

Peso de Tear

-“O que eu mais gostei foi de poder interagir com os objetos que o museu trouxe à escola para entendermos melhor a vida dos nossos antepassados”.

2 – O que aprendi...

Pretendia-se que livremente os alunos referissem quais as suas aprendizagens, independentemente do domínio.

Coliseu

-“Eu aprendi que o que estava em ruínas pode ser recuperado virtualmente”.

Tégula

-“Aprendi a conhecer os nossos antepassados, o que se utilizava no passado e fiquei a saber que é com os vestígios que se constrói a história e os lugares”.

Peso de Tear

- “Eu aprendi como era a vida das pessoas de antigamente”

Fíbula

-“Conheci novos objetos por exemplo a fíbula e fiquei a saber para que servia”

Miliários

-“Eu aprendi materiais novos e também mais e melhor”.

Bracara Augusta

-“Aprendi várias coisas, por exemplo conhecer novos objetos como a lucerna entre outros, como viviam antigamente.”

Lucerna

-“ Aprendi palavras novas como Bracara Augusta, conheci novos objetos e aprendi a importância de cada membro (pessoa) uma só pessoa pode mudar muito”

Aqueduto

-“Aprendi a estimar mais a evolução dos objetos como a fíbula que se transformou na nossa mola.”

No seguimento destas respostas foram questionados se a vinda do museu à escola com a arqueologia ajudou nessa aprendizagem todos referiram que a “sessão ajudou muito”. Inquiridos sobre o porquê, apresentaram as suas razões:

Fíbula

-“Porque é importante estarmos em frente aos objetos do que com um livro. A história devia ser dada com objetos, a partir da exploração dos objetos ficamos a conhecer muitas coisas”.

Miliário

-“Porque aprendemos melhor porque conseguimos sentir as coisas. Ver no livro é diferente”.

Tégula

-“Porque aprendemos a matéria de uma forma diferente, incentiva a estudar mais. Eu tenho procurado mais.”

Coliseu

-“Porque é mais interativo, porque participamos mais para ficar a conhecer as coisas”.

Peso de Tear

-“Porque nos motiva mais pois o livro não permite o contato físico com os objetos. Assim podemos senti-los, e explorar para ver como se faziam, para que se faziam e a matéria-prima”.

Aqueduto

- “Porque participamos mais ao interagir com os objetos”.

Lucerna

-“Muito importante porque os jovens conseguem ter mais noção da história porque conseguem tocar nas coisas”.

Bracara Augusta

-“Porque o museu é um sítio onde os objetos estão estudados e é importante que o museu traga esses conhecimentos e se importe com os alunos.”

3 – O que fiz...

Pretendia-se com esta questão saber se os alunos tomaram alguma iniciativa de continuidade relacionada com os conteúdos que se falaram na sessão e que manifeste alterações no domínio das aprendizagens.

Peso de Tear

-“Eu contei aos meus pais porque é interessante eles saberem as novidades que aprendi.”

Bracara Augusta

-“Eu fiquei a pensar em tudo de novo que aprendi”.

Tégula

-“Falei com os meus pais das coisas que fizemos”.

Fíbula

- “Contei aos meus pais porque é importante eles saberem dos nossos antepassados.”

Lucerna

- “Falei aos meus pais as novidades que aprendi. Depois, nesse fim-de-semana, pensei em como seria estar lá.”

Coliseu

-“Contei aos meus pais e os objetos em que toquei e pedi para ir ao museu porque tinham lá mais coisas.”

Aqueduto

-“Falei com os meus pais, porque achei importante eles saberem também o que aprendi. Fui à biblioteca requisitar livros sobre isso.”

Miliário

-“ Falei aos meus pais porque é importante para eles também perceberem isto. Eu também fui ao museu pesquisar mais sobre a história.”

4 - O que pretendo fazer...

Pretendia-se saber qual a atitude dos alunos perante estas questões do património e da história.

Coliseu

-“Pretendo aprender mais sobre o assunto e sensibilizar as pessoas sobre os romanos”.

Peso de Tear

-“Pretendo aprender mais sobre os romanos, indo a museus e pesquisando em livro ou na internet”

Bracara Augusta

-“Pretendo ir de novo ao museu e utilizar o que aprendi na escola”

Lucerna

-“Pretendo dar a conhecer às pessoas sobre estas novidades (sensibilizar sobre esta matéria) e sobre os nossos antepassados e como é importante preservar.”

Tégula

-“ Pretendo visitar o museu para ver o que está lá exposto.”

Miliário

-“Pretendo ser arqueólogo porque adoro história e adorei a visita do museu à escola”.

Aqueduto

-“Pretendo ir ao museu pesquisar mais e melhor.”

Fíbula

-“Pretendo continuar a procurar para completar o meu conhecimento.”

Agradecimentos a todos os que estiveram presentes e participaram neste estudo.

DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DE GRUPO FOCAL G4

DINAMIZADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

INTERVENIENTES: 5º ANO | GRUPO 4 (G4)

DATA: 19 DE MAIO 2015

HORA: 15H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 50m

LOCAL: SALA DA ESCOLA

Para estabelecer-se a ligação à exploração dos recursos os alunos foram questionados sobre o nível de satisfação em relação à vinda do museu à escola com a arqueologia. Perante a questão todos responderam “gostámos muito”. Querendo saber-se o porquê, iniciou-se a exploração das malas começando pela mala número cinco:

5- A vinda do museu à escola foi... porque...

Pretendia-se que caraterizassem a sessão com pelo menos um adjetivo e apresentassem as razões que justificassem a atribuição desse adjetivo e, conseqüentemente o nível de satisfação.

Braçal de Arqueiro

-“Espetacular porque pudemos mexer nas coisas e vê-las de perto ”.

Vaso de Cerâmica

-“Educativo, porque eu aprendi bastante e ajudou-me no teste de história.”

Machado de pedra polida

-“ A vinda do museu à escola foi divertida porque pude tocar em algumas peças.”

Lâmina

-“Fantásticas, porque pudemos perceber como viviam as comunidades recolectoras e agro-pastoris a partir dos objetos”

Ponta de seta

-“Incrível, porque foi uma aula diferente e descobri muitas coisas novas.”

Micrólito

-“Divertida, porque começamos a perceber coisas de uma forma em que vemos as pedras na realidade”.

Pastor agricultor

-“Foi espetacular porque acho que todos nós aprendemos um pouco de cada instrumento”

Mamoa

-“Bastante agradável, porque consegui aprender mais.”

1 - O que mais gostei...

Com esta questão pretendia-se que os alunos indicassem o que mais gostaram atendendo às três situações levadas à sessão – objetos para manusear, powerpoint e vídeo – apresentando as razões para a sua escolha.

Braçal de Arqueiro

-“O que mais gostei foi de ver as coisas e tocar nas coisas do museu porque nunca os tinha visto de perto.”

Vaso de Cerâmica

-“Foi do arqueólogo porque mostrou-nos vídeos e ensinou-nos muitas coisas que me ajudaram a compreender melhor as coisas.”

Mamoa

-“Eu gostei de quando vocês mostraram os instrumentos porque eu gosto muito de ficção científica”.

Machado de pedra polida

-“O que mais gostei foi de tocar na ponta de lança, porque notei que era um pouco afiada”.

Lâmina

-“Foi dos objetos porque pudemos tocar, mexer e compreender como se utilizavam”.

Ponta de seta

-“Gostei muito de tocar nos objetos antigos e ficar a conhecer os objetos porque foi interessante e divertido. Adorei!!!”

Pastor agricultor

- “O que mais gostei de ver os objetos. E também de ouvir os senhores do museu e da arqueologia a falar dos objetos, porque é incrível ficar a saber o porquê daqueles objetos e os senhores explicaram muito bem.”

Micrólito

-“Gostei mais dos objetos porque assim pudemos mexer neles e vê-los de uma forma mais aprofundada”.

2 – O que aprendi...

Pretendia-se que livremente os alunos referissem quais as suas aprendizagens, independentemente do domínio.

Braçal de Arqueiro

-“Aprendi que havia mais objetos para além dos do livro como o braçal de arqueiro”.

Vaso de cerâmica

-“Aprendi palavras novas, melhor o que faziam com os objetos e claro ajudou-se no teste”.

Mamoa

- “Aprendi muitas coisas novas como o nome de alguns instrumentos como o braçal de arqueiro. Foi uma grande ajuda para mim”

Machado de pedra polida

-“Aprendi o nome de muitas das peças antigas que traziam e as novidades daquela época.”

Lâmina

-“Aprendi novas palavras, consegui perceber com clareza as tribos do passado e esta visita ajudou-me na matéria. Quando referi novas palavras como por exemplo mamoa”.

Ponta de seta

-“Aprendi muitas coisas novas sobre os objetos, que descobrimos e percebemos melhor muitas coisas ao analisá-los. Aprendi também que foram muito importantes naquela altura!”

Pastor agricultor

-“Aprendi os nomes dos objetos da antiguidade e aprendi a observá-los para descobrir novas coisas. Ajudou-me muito porque eu gosto de história e sou muito curiosa e com os objetos que trouxeram pudemos aprender a observá-los mexendo neles”

Micrólito

-“Aprendi mais coisas sobre o passado e isso fez-me compreender melhor a matéria e com isso tive melhores resultados no teste. Aprendi novas palavras como mamoa para falar de antas ou dólmenes.”

No seguimento destas respostas foram questionados se a vinda do museu à escola com a arqueologia ajudou nessa aprendizagem todos referiram que a “sessão ajudou muito”. Inquiridos sobre o porquê, apresentaram as suas razões:

Braçal de Arqueiro

-“Sim, porque no livro tem imagens de alguns objetos e o museu e a arqueologia trouxeram outros que não conhecíamos e eu pude ver e mexer nele.”

Vaso de cerâmica

-“Sim, porque a partir do momento em que o museu veio à escola com a arqueologia comecei a compreender melhor as funções dos objetos”.

Mamoa

- “Sim, foi uma grande ajuda para mim porque eu vi e mexi no braçal e fixei o nome.”

Machado de pedra polida

-“Sim, ajudou-me porque mexer nos objetos que trouxeram ajudou-me a fixar o nome de algumas coisas e a ver como eram feitas”

Lâmina

-“O museu ajudou-me nesta aprendizagem por exemplo nos testes, na matéria e nas aulas. Nas palavras novas como mamoa ajudou-me a perceber o significado desta palavra que não estava no livro. Era outra, mas que tinha a mesma função”.

Ponta de seta

-“Sim, porque os objetos que trouxeram e a forma como explicaram, ajudou-me a perceber como se utilizavam e para que serviam.”

Pastor agricultor

-“Ajudou-me muito porque eu gosto de história e sou muito curiosa e com os objetos que trouxeram pudemos aprender a observá-los mexendo neles”

Micrólito

-“Sim, porque conseguimos aprender melhor com outras coisas sem ser só com a matéria do livro. Os objetos ajudaram muito, porque está na nossa mão o que sobreviveu e pode dar-nos informação sobre o que se passou.”

3 – O que fiz...

Pretendia-se com esta questão saber se os alunos tomaram alguma iniciativa de continuidade relacionada com os conteúdos que se falaram na sessão e que manifeste alterações no domínio das aprendizagens.

Braçal de arqueiro

Fiquei interessado e fui pesquisar mais e falei aos meus pais e fomos visitar o museu pela primeira vez.”

Vaso de cerâmica

-“A partir de que o museu veio à escola comecei a entender melhor as coisas por exemplo as funções dos objetos e comece a procurar mais sobre os objetos procurando nos trabalhos do museu e da arqueologia.”

Mamoa

-“Cheguei a casa e pedi à minha mãe se podia ir pesquisar, porque a minha mãe gosta de saber o que eu ando a aprender.”

Machado de pedra polida

-“Quando cheguei a casa contei aos meus pais como foi, porque em vez de sermos nós a ir ao museu, veio o museu cá.”

Lâmina

-“Eu contei aos meus pais a visita importante do museu, porque este museu é da mais onde vivemos e ajudou-me muito na matéria sobre as tribos.”

Ponta de seta

-“Disse aos meus pais o que fiz e pesquisei sobre tudo, e procurei saber mais. Achei muito importante contar aos meus pais para eles também perceberem o que foi a vinda do museu e que aqui existe muita coisa.”

Pastor agricultor

-“Fui logo dizer ao meu pai e eu e o meu pai fomos à net ver mais ao site do museu e da arqueologia porque fiquei curiosa.”

Micrólito

-“Perguntei aos meus pais se podia visitar o Museu e comecei a dar mais valor ao património local, porque é uma coisa que toda a gente tem de experimentar – O Museu.”

4 - O que pretendo fazer...

Pretendia-se saber qual a atitude dos alunos perante estas questões do património e da história.

Braçal de Arqueiro

-“Pretendo visitar mais os museus e no futuro gostaria de se um arqueólogo. ”.

Vaso de cerâmica

-“A partir de agora vou começar a procurar pedras e coisas parecidas que encontra porque eu já antes de o museu vir cá eu interessava-me esta matéria mas depois comecei-me a interessar ainda mais.”

Mamoa

-“Pretendo compreender mais sobre a história porque eu gosto muito desta disciplina.”

Machado de pedra polida

-“Eu pretendo ir mais a museu de história porque com mais visitas a museus vou saber mais acerca de história.”

Lâmina

-“Pretendo pesquisar mais e saber mais sobre a matéria e sobre os museus.”

Pastor agricultor

-“Já andei a pedir ao meu pai para ir ao museu, acho que estou a conseguir convencê-lo”.

Micrólito

-“Pretendo dar mais valor a tudo o que vi e pretendo vir a ser arqueólogo porque realmente é tudo fascinante e muito importante para a história.”

Ponta de seta

-“Procurar saber mais porque adoro saber tudo sobre a história. Pretendo também visitar mais museu e até visitar o próprio museu municipal da Maia quando estivermos de férias.”

Agradecimentos a todos os que estiveram presentes e participaram neste estudo.

GUIÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA | PARTE I

Agradeço a disponibilidade demonstrada em participar neste estudo. Estou certa de que o testemunho dado será de extrema importância para a otimização de um projeto que foi planeado para ser um contributo válido para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

O Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” está na sua terceira edição e ao longo dos três anos letivos foi sujeito a alterações no sentido de o melhorar e de estar cada ano mais adequado às necessidades da comunidade à qual se destina. A par desta evolução encontra-se também um aumento do número de turmas inscritas.

Perante esta realidade, pretende-se recolher evidências que demonstrem qual o real contributo do projeto para os processos de ensino e aprendizagem e que justifiquem o crescente interesse pelo mesmo.

ENTREVISTA | PARTE II

Q1. Quais as motivações que estiveram subjacentes à inscrição neste projeto?

Q2. Gostaria que descrevesse a experiência de participação da turma que leciona no projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

Q3. Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a sua prática de ensino?

Q4. E em relação à aprendizagem dos alunos, na sua perspetiva quais os contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para o respetivo processo de aprendizagem?

Q5. Uma das características primordiais deste projeto é a utilização de objetos. De que forma o contato direto com objetos na sala de aula motiva os alunos na aprendizagem, nomeadamente da História?

Q6. Após a experiência de participação no projeto e do contato direto com os objetos na sala de aula constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos seus alunos em relação ao património e à história?

Q6.1. Poderia falar-me desses comportamentos?

Q7. De que forma encorajou e impulsionou esses comportamentos?

Q8. Em que medida o facto de ser o Museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição e à história?

Q9. Que outras características apresenta este projeto que considere serem uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem?

Q10. O que alteraria no projeto para proceder à sua otimização?

Q11. Que outros contributos poderá dar o Museu para os processos de ensino aprendizagem da comunidade escolar.

Q12. Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer?

Agradecemos o tempo que nos dispensou. As suas declarações são importantes para desenvolvermos a nossa prática no sentido de oferecermos à comunidade, nomeadamente a escolar, projetos de qualidade.

PROTOCOLO DE PROCEDIMENTOS

ENTREVISTA

A marcação - após a construção da entrevista de acordo com os objetivos previamente estipulados, escolhida a amostra da população a que se destina e autorizada a participação dos (as) docentes, efetuou-se a marcação da entrevista estabelecendo-se o dia, hora e local mais conveniente para os participantes. O local – a sala de atendimento aos EE – foi escolhido atendendo aos requisitos necessários à aplicação deste instrumento de avaliação, um local que no momento estivesse disponível, afastado do local de lazer dos alunos e sem possibilidade de interrupções.

A preparação anterior – no dia anterior à entrevista verificou-se a existência e as condições dos recursos necessários à concretização: guião da entrevista; gravador áudio e baterias suplentes; bloco de notas e esferográfica.

A preparação *in loco* – no dia e hora marcada para a entrevista, o local foi preparado. Colocaram-se sobre a mesa os recursos, inclusive o guião impresso para consulta caso necessário, e testado pela segunda vez o gravador.

Durante – após a chegada do entrevistado à sala, foi efetuado o agradecimento imediato pela disponibilidade demonstrada em participar no estudo. De seguida, contextualizou-se a entrevista, informando o entrevistado do seu âmbito, objetivos e organização. Iniciou-se, após este diálogo inicial, a entrevista.

No final – terminada a entrevista agradeceu-se, mais uma vez, a disponibilidade e amabilidade demonstrada, reforçando a importância da sua participação no estudo. Foram recolhidos os recursos pela entrevistadora que, de seguida, se retirou.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA E1

ENTREVISTADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

ENTREVISTADO (A): DOCENTE GRUPO 1 (E1)

DATA: 20 DE MAIO 2015

HORA: 15H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 55m

LOCAL: SALA DE ATENDIMENTO AOS EE DA ESCOLA

ENTREVISTA | PARTE I

LA: Agradeço a disponibilidade demonstrada em participar neste estudo. Estou certa que o testemunho dado será de extrema importância para a otimização de um projeto que foi planejado para ser um contributo válido para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

O Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” está na sua terceira edição e ao longo dos três anos letivos foi sujeito a alterações no sentido de o melhorar e de estar cada ano mais adequado às necessidades da comunidade à qual se destina. A par desta evolução encontra-se também um aumento do número de turmas inscritas.

Perante esta realidade, pretende-se recolher evidências que demonstrem qual o contributo do projeto para os processos de ensino e aprendizagem e que justifiquem o crescente interesse pelo mesmo.

ENTREVISTA | PARTE II

LA: Quais as motivações que estiveram subjacentes à inscrição neste projeto?

E1: Ora bem quando o projeto chegou a escola a gente achou que os objetivos que eram inerentes ao próprio projeto e aqueles que estavam traçados por mim aquando do estudo do património local correspondiam uns com os outros e portanto, completavam-se, por isso achei que era determinante e inscrevi-me no projeto.

LA: Gostaria que descrevesse a experiência de participação da turma que leciona no projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

E1: O projeto foi enriquecedor, muito positivo. Enriqueceu os conhecimentos dos alunos, sensibilizou-os mesmo para uma pesquisa muito maior, para eles próprios serem dinamizadores do próprio projeto perante os pais e perante a família e aquilo que mais nos tocou em parte foi que eles sentiram-se um bocado bairristas e muito orgulhosos pelo facto de serem maiatos.

LA: Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a sua prática de ensino?

E1: Trouxe uma coisa que foi muito boa, que foi os miúdos tocarem e sentirem os objetos, sentiram a natureza, sentiram a forma, sentiram a textura, sentiram o cheiro e depois o dinamismo que a colega do museu incutiu ao próprio projeto, da maneira como ela dinamizou também os alunos sentiram muito cativados, motivados para continuarem a estar atentos aos restantes conteúdos. Sensibilizou-os portanto também na questão de sentirem a necessidade de eles tocarem, mexerem, verem e irem à descoberta.

LA: Falou no tocar para sentir, e até cheirar os objetos. Considera que a utilização dos sentidos contribuiu para uma experiência que perdure na memória dos seus alunos?

E1: Sem dúvida alguma. Ainda hoje, passado alguns meses eles referem-se a esse dia como algo especial, que não esquecem. A envolvência foi forte demais para esquecerem, precisamente porque foi uma experiência que apelou à utilização dos seus sentidos enquanto exploravam os objetos.

LA: E em relação à aprendizagem dos alunos, na sua perspetiva quais os contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para o respetivo processo de aprendizagem?

E1: Bem a história é sempre história e o passado já é passado, mas de qualquer das maneiras, a utilização dos objetos ajudaram a que os alunos sentissem de facto que a história fazia parte do presente e que veio até eles, e veio até eles de uma forma muito prática, muito manual e até muito fácil de transportar. Eles ficaram com muitos mais conhecimentos que no entanto têm de ser depois desenvolvidos em contexto de sala de aula, mas o que acontece é que o estudo do meio tem poucas horas para se trabalhar o estudo do meio e trabalhar até o património local, o passado do

meio local... seis horas para estudo do meio portanto são muito poucas na medida em que a gente tem a preocupação com os exames e investe um bocado mais na matemática e na língua portuguesa e todos nós sabemos que a nível da leitura os miúdos leem muito pouco e que a informação é áudio entra pelos ouvidos e eles não têm necessidade de ir à procura ao nível da leitura. Aqueles vídeos da Descoberta da Maia permitem que eles se sintam muito mais motivados, o facto daquela gravação que eles fizeram da Lenda de Águas Santas envolveu-os, tal como neste projeto a vinda à escola, a estudo do meio tem de ser assim. O projeto enriqueceu ao nível do património local, deixou-os muito curiosos e com uma necessidade muito grande de continuar à descoberta daquilo que há à nossa volta e que até temos a paredes meias. Levou-os a querer sair da escola e procurar mais independentemente do tema que trataram.

LA: Uma das características primordiais deste projeto é a utilização de objetos. De que forma o contato direto com objetos na sala de aula motiva os alunos na aprendizagem, nomeadamente da História?

E1: Para eles foi uma mais-valia muito grande tocarem, mexerem e sentirem. A curiosidade foi satisfeita de uma maneira muito experiencial, o sentirem as texturas, a forma, o relevo e depois todo o conhecimento que foi transmitido pela outra parte que trazia o projeto, que dominava da frente para trás e de trás para a frente e que os miúdos viram a sua curiosidade totalmente satisfeita e não ficam com nada... não ficaram com dúvidas.

LA: Após a experiência de participação no projeto e do contato direto com os objetos na sala de aula constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos seus alunos em relação ao património e à história?

E1: Sim, recordo um caso em especial de um aluno que apesar de ter nascido cá que é filho de pais estrangeiros.

LA: Poderia falar-me desses comportamentos?

E1: Ele é português mas é filho de pais estrangeiros e ficou de tal maneira motivado que levou os pais a partirem à descoberta aos fins-de-semana do património do distrito. Já foram a Guimarães, a Braga e a Viana. E trouxe o feedback para partilhar na turma. Neste momento encontram-se a fazer o mesmo, segundo o que me contaram os pais no final da reunião de avaliação, a fazer o mesmo pela Maia.

LA: De que forma encorajou e impulsionou esses comportamentos?

E1: Ora bem, os colegas e até mesmo eu, ficámos cheios de curiosidade com as coisas que ele trazia e com as histórias que contava. Então pensámos escrever uns *emails* para os diferentes locais por onde ele passou a pedir panfletos e informação sobre o património que têm na área e juntos construímos uns painéis para conhecermos um pouco mais o património que o aluno [nome] tinha visto nesses passeios de fim-de-semana. Já os desafiei a fazerem sobre a Maia.

LA: Em que medida o facto de ser o Museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição e à história?

E1: Ora bem a palavra museu lembra-nos edifício, edifício grande, antigo, com coisas velhas. Vir o museu à escola com uma malinha [risos] aquilo foi qualquer coisa fora do contexto a que a gente estava habituada. Verificou-se que o museu não é apenas um edifício público, as pessoas que nele trabalham conseguem trazê-lo até à comunidade e ficámos todos com muita curiosidade em ir ao local a esse tal edifício para ver e sentir aquilo que não pôde ser transportado e que não vinha dentro da mala.

LA: Que outras características apresenta este projeto que considere serem uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem?

E1: Ora bem, a primeira coisa foram a diversidade de recursos, depois quando eles viram chegar uma dama com uma malinha [risos] e que afinal não era a mala da Linda de Susa, que eu costumo falar do tempo da emigração, não é... Depois a dinamização que a senhora Ihe incutiu, a senhora deste caso a Dra. [nome] incutiu à sessão e ser outra pessoa que não o professor que já estão fartos de ouvir e que lhes chateia o juízo todos os dias portanto, eles conseguiram manter mais atenção do que aquilo que eles no dia-a-dia conseguem ter. O facto de ser na escola trouxe vantagens, no aspeto monetário não se pagam deslocações, não se perde tempo nos transportes, consegue-se dar resposta a todas as solicitações porque não há que alterar horários, nem planificações, nem programações nem cantinas nem intervalos, nem nada e depois fica aquela curiosidade em completar o trabalho lá, porque o museu não veio completo! O Museu deu uma gota de água, deu uma pincelada para que eles ficassem com a boca doce e depois o rebuçado foi dado de facto no local com a visita.

LA: O que alteraria no projeto para proceder à sua otimização?

E1: Ora bem, acho que deveria em primeiro lugar mais divulgado. Muitas das vezes aparece um *mail* ou uma carta e que nós nem ligamos pois é mais uma. Se calhar ele deveria constar no bolo de projetos que o pelouro da educação da câmara apresenta e disponibiliza para o primeiro ciclo no final de cada ano letivo para o ano letivo seguinte. Seria uma maneira de enriquecer os alunos. Têm vários projetos de prevenção, alimentação, saúde... têm uma série de projetos relacionados com a saúde alimentar e com o bem-estar social mas falta a parte cultural que completa esta questão do bem-estar social. Assim seria logo incluído no PAA da escola sem haver necessidade depois de proceder a alterações que nem sempre saem bem.

LA: Que outros contributos poderá dar o Museu para os processos de ensino aprendizagem da comunidade escolar.

E1: Olha, para já nunca deveríamos nós professores estar a trabalhar um assunto sem que nós próprios o conhecêssemos bem. Aliás antigamente podia ser-se professor e ensinar a multiplicar e a dividir sem ter que preparar as aulas. Mas hoje, se não prepararmos a aula, não estou preparada eu própria para dar a aula e responder às solicitações que os alunos me pedem, portanto, a primeira coisa é que estes projetos poderiam ser específicos e fazer parte de um plano de formação que fosse creditada por que, infelizmente, neste momento ainda vivemos com a necessidade de formação... aqui se calhar estou a contradizer-me mas eu não posso ter formação só pelo facto de ser creditada, mas o que é certo, é que eu tenho de corresponder com formação creditava e assim completava uma com a outra. Fiz há anos, já não sei prever há quantos, aquele projeto que era À Descoberta da Maia Freguesia a Freguesia que foi um projeto muito bom e que deveria ser reeditado, acho que foi giro e interessante porque há sempre uma parte da Maia que desconhecemos e ajudaria a que conhecêssemos para transmitir. Se não se conhecer não se transmite, nem se consegue transmitir.

LA: Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer?

E1: Foi muito bom, porque neste momento as famílias queixam-se com despesas não conseguem fazer face a necessidades do dia-a-dia e portanto aqui não houve necessidade de gastar dinheiro e conseguimos enriquecer a nossa pessoa. Fiquei mais rica eu e mais ricos os alunos, portanto e esta vinda do museu à escola deveria continuar a fazer parte das nossas atividades. Há necessidade de manter o gosto pelo património, de o reservar de o manter e de o divulgar.

LA: Agradecemos o tempo dispensado. As suas declarações são importantes para desenvolver a prática do museu no sentido de oferecer-se à comunidade, nomeadamente a escolar, projetos de qualidade.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA E2

ENTREVISTADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

ENTREVISTADO (A): DOCENTE GRUPO 2 (E2)

DATA: 21 DE MAIO 2015

HORA: 15H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 50m

LOCAL: SALA DE ATENDIMENTO AOS EE DA ESCOLA

ENTREVISTA | PARTE I

LA: Agradeço a disponibilidade demonstrada em participar neste estudo. Estou certa de que o testemunho dado será de extrema importância para a otimização de um projeto que foi planeado para ser um contributo válido para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

O Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” está na sua terceira edição e ao longo dos três anos letivos foi sujeito a alterações no sentido de o melhorar e de estar cada ano mais adequado às necessidades da comunidade à qual se destina. A par desta evolução encontra-se também um aumento do número de turmas inscritas.

Perante esta realidade, pretende-se recolher evidências que demonstrem qual o contributo do projeto para os processos de ensino e aprendizagem e que justifiquem o crescente interesse pelo mesmo.

ENTREVISTA | PARTE II

LA: Quais as motivações que estiveram subjacentes à inscrição neste projeto?

E2: A primeira motivação realmente foi...o corpo docente estava a preparar o plano anual de atividades da escola e pronto em casa comecei a pensar o que vamos fazer, o que não vamos, e surgiu-me a ideia de que realmente esta escola concretamente tem aproveitado pouco as potencialidades da Maia e foi essa a minha primeira motivação. Porque que é que eu hei-de estar a marcar uma visita de estudo a Aveiro a uma fábrica em Aveiro, ou um parque em qualquer outro lugar, quando aqui próximo da escola eu tenho tanta coisa por explorar, e foi essa a minha motivação. Achar que a Maia tinha muito para dar e eu não estava a aproveitar, a escola não estava a aproveitar. E portanto, a inscrição neste projeto partiu de mim e foi somente nesse sentido. Achei que respondia a esta minha necessidade, nomeadamente ao nível do estudo do meio. Eu sou uma amante da história das localidades por onde eu passo, gosto de saber e esta

parte do estudo do meio é muito aborrecida se uma pessoa não explorar e portanto eu gosto da história de noqueira, acho que Nogueira tem muita história, fascina-me e procuro sempre, quando tenho de dar essa matéria aos alunos, procuro sempre estudar e informar-me o mais possível, e o projeto pareceu-me uma ótima ideia para eu chegar onde queria, isto é estabelecer esta ligação-meio. Ainda agora... há bocado, lembro-me de estar a falar disso, que de vez em quando custa-me a adormecer e lembro-me de ter pensado: ah bolas nós temos tanta coisa aqui na Maia, tanta coisa para ser explorada e estamos agora a pensar em ir para Lisboa ou não sei para onde. Para quê não há necessidade disso e aliamos o baixo custo, são coisas que os miúdos não pagam, são gratuita, aliamos a projetos bastante enriquecedores. E foi isso que me motivou. E vamos continuar porque ainda há muita coisa por explorar.

LA: Gostaria que descrevesse a experiência de participação da turma que leciona no projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

E2: Eu descreveria como uma experiência muito, muito enriquecedora, tanto para os docentes como para os alunos. Acho que foi realmente... vi ... pronto sabe que tenho 4º anos e estes alunos estão mais despertados para certas matérias do que os mais pequenos e aquilo que notei foi que os meus alunos adquiriram um gosto pela história que eu não sabia que tinham! Descobri neles o gosto por todas estas coisas e um entusiasmo imenso... pronto foi uma experiência muito enriquecedora em que todos nós ficámos a lucrar e nos apercebemos que eles ficaram bem com a noção, e ainda agora falam nisso, que as fontes são muito importantes para poderem estudar o passado. Estabeleceram perfeitamente essa relação. Não estou a dizer que todos os alunos o tenham conseguido de igual forma, pois tenho quatro muito bons alunos, dois fraquinhos e os restantes são todos medianos, mas todos eles ficaram bastante entusiasmados e todos eles perceberam essa ligação entre o estudo do passado e as fontes. Foi realmente uma mais-valia.

LA: Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a sua prática de ensino?

E2: Eu vou dizer uma coisa que eu acho que é verdade mesmo. É mesmo sentida. Eu acho que muitas vezes os professores são muito expositivos, expõem muita matéria... e eu aprendi muito consigo, fundamentalmente, porque acho que francamente é uma comunicadora nata, e uma pessoa que sabe cativar o seu público e pronto é isso que eu penso... Eu penso que a minha forma de estar na sala deveria ser mais... procurar mais que os alunos peguem nas coisas, realizar mais experiências para eles verem como é, como é que não é, não ser tão expositiva... nesse aspeto

acho que foi um contributo muito positivo... eu gostei imenso. Tê-la conhecido foi uma mais-valia porque acho que é uma pessoa fantástica e toda a gente diz... ainda agora estava a falar com as colegas e elas referiram que este é um projeto que realmente tem tanto sucesso e muito se deve à Dra., Liliana porque [risos] é verdade, porque há muita gente que cá vem dão uma palestra e não cativam os miúdos e em dez minutos os miúdos estão todos distraídos, numa grande confusão e aqui não, a cada momento sentia-se que os miúdos eram cativados, sempre a serem puxados...

LA: Fale-me do que poderá ter feito a diferença para os cativar desse jeito.

E2: As pessoas que estão à frente do projeto são pessoas que gostam realmente daquilo que fazem. É que isso faz toda a diferença, é fundamental, estão de corpo e alma, nota-se e acho que é um dos fatores de sucesso do projeto.

LA: E em relação à aprendizagem dos alunos, na sua perspetiva quais os contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para o respetivo processo de aprendizagem?

E2: Trouxe essencialmente motivação para uma área que é pouco explorada.

LA: Quais as razões dessa limitação ao nível da exploração.

E2: O estudo do meio tem matéria para uma semana, duas semanas no máximo, e por isso não se vai ao fundo das questões, e este projeto ajudou-nos a ir ao fundo das questões e de uma forma que incide no passado do meio local ajudando a estabelecer essa ligação entre os conteúdos e o meio.

LA: Uma das características primordiais deste projeto é a utilização de objetos. De que forma o contato direto com objetos na sala de aula motiva os alunos na aprendizagem, nomeadamente da História?

E2: Eu acho que é isso que faz a diferença neste projeto. O apelar aos alunos o uso de todas as sensações, de todos os sentidos faz toda a diferença. E a utilização ajuda na aprendizagem porque eles vendo as coisas, tocando nelas, aperceberam-se melhor de como realmente as coisas se passavam.

LA: Após a experiência de participação no projeto e do contato direto com os objetos na sala de aula constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos seus alunos em relação ao património e à história?

E2: Sim, sim.

LA: Poderia falar-me desses comportamentos?

E2: Noto que eles estão realmente preocupados com o património, falam-me imensas vezes: o professora eu passei por ali e vi isto e aquilo, e estive a observar com pormenor, já têm uma outra sensibilidade. Eu vou-lhe dar um exemplo que tem a ver com outro projeto, o cem mil árvores, onde também nos envolvemos e no fim-de-semana passada tivemos aqui uma festa e a junta autorizou a colocar um insuflável no local onde as árvores estão a querer nascer, e uma aluna disse contente que tinha andado nos insufláveis e outra zangada disse: olha eu não andei e tu não deverias ter andado, porque o insuflável está em cima das nossas árvores. Foi fantástico... E relativamente a este projeto aconteceu a mesma coisa... eles estão mais sensibilizados para todos estes pormenores ligados ao património da localidade. Ficaram fascinados com o império romano e falam muitas vezes nisso, por houve a vivência, um envolvimento mais profundo e dinâmico

LA: De que forma encorajou e impulsionou esses comportamentos?

E2: Claro que sim, claro que sim, temos de encorajar. Por exemplo o António foi a Roma nas férias e antes de ir esteve na turma a fazer uma lista de tudo o que queria ver tendo em conta o que se falou na sessão e pediu aos colegas que o ajudassem nisso. Apesar de atrapalhados com o tempo por causa dos exames eu incitei a turma a relembrar em grupo o que tínhamos falado. E depois de vir contou tudo. Foi e trouxe uma dúvida que queria ver esclarecida e quando esteve cá com o arqueólogo na oficina de talhe e ele fez questão de tirar a dúvida consigo. Os colegas quando souberam que ia a Roma diziam: Ai, ele é que tem sorte, vaia a Roma e vai ver os romanos, ele é que tem sorte... e veio e contou tudo o que tinha visto, o que tinha feito e estabelecia relações entre o que viu e o que falámos quando vieram cá.

Eu até contei aos miúdos que um dos motivos para eu gostar de história, é que eu tive uma professora no liceu antes do 25 de abril que não dava aula na sala de aula, vínhamos para a rua e ela dava a aulas na rua, fazia o desenho no chão e com o pau percorria os mares para mostrar os caminhos dos navegadores... e isso foi um dos motivos que me levou a gostar tanto de história.

Acho que isso tem muito a ver, influência bastante, e nesse sentido o projeto influenciou muito os meus alunos, é verdade.

LA: Em que medida o facto de ser o Museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição e à história?

E2: Essa é outra questão interessante porque que ideia é que nós temos do museu? Que é um espaço fechado, que cheira a mofo, que tem coisas velhas... Se fosse perguntar a um aluno antes deste projeto o que achas que é um museu, ele respondia assim, porque é a ideia que têm e com esta vinda do museu cá, eles perceberam que não é isso, que não é um espaço fechado, que não são coisas velhas que tem, não... acho que ajudou a desmistificar a ideia preconcebida do museu como um espaço aborrecido, chato... Afinal o museu desloca-se...

Em relação à história, ficaram mais desportos, mais curiosos, essencialmente mais curiosos. O Museu ajuda nisso, porque o museu aparece, traz uma maleta que suscita a curiosidade e de repente da maleta sai a história que vai ao encontro deles, daquela mala surgir a história é fundamental.

LA: Que outras características apresenta este projeto que considere serem uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem?

E2: Para além dos objetos, a capacidade das pessoas intervenientes no projeto é fundamental. No entanto, noutros âmbitos já cá estiveram pessoas diferentes mas que não contribuíram em nada, o que faz a diferença é a forma como é transmitido, as estratégias utilizadas, a paixão latente... acho que o sucesso passa de facto por vocês, e a malinha também resulta, porque eles estão sempre à espera do que poderá sair daquela mala. Cada objeto para eles é motivo de curiosidade assim como é saber utilizá-los atendendo à sua importância no passado e à sua importância agora.

LA: O que alteraria no projeto para proceder à sua otimização?

E2: Nada, esta pergunta é a mais fácil, não alteraria nada. Deverá continuar com o mesmo dinamismo e a mesma motivação como têm feito.

LA: Que outros contributos poderá dar o Museu para os processos de ensino aprendizagem da comunidade escolar.

E2: Envolver de alguma forma os pais neste projeto e noutros de forma a estabelecer a ligação a outra parte da comunidade educativa.

LA: Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer?

E2: Acho que tenho de lhe dar os parabéns, e ao arqueólogo Luís Loureiro, porque de facto são pessoas fantásticas. Acho que estão de parabéns pela forma como dinamizam o projeto. Acho que... na mão de outras pessoas até podia ser melhor, mas acho que seria pior. É muito difícil neste momento cativar a atenção dos alunos, eles têm interesses muito distintos e diversos e têm muito pouco tempo de atenção e é preciso estar sempre a mudar de estratégia para cativar a atenção deles... eles tem um período muito curto de atenção, é a maior dificuldade que sinto, o professor tem um desgaste maior a discipliná-los do que propriamente a ensinar. Por isso estratégias e recursos diferentes são uma mais-valia nesse sentido porque consegue prendê-los conseguindo resultados mais positivos. As próprias questões que lhes vão sendo colocadas fá-los pensar nas coisas.

LA: Agradecemos o tempo dispensado. As suas declarações são importantes para desenvolver a prática do museu no sentido de oferecer-se à comunidade, nomeadamente a escolar, projetos de qualidade.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA E3

ENTREVISTADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

ENTREVISTADO (A): DOCENTE GRUPO 3 (E3)

DATA: 15 DE MAIO 2015

HORA: 08H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 52M

LOCAL: SALA DE ATENDIMENTO AOS EE DA ESCOLA

ENTREVISTA | PARTE I

LA: Agradeço a disponibilidade demonstrada em participar neste estudo. Estou certa de que o testemunho dado será de extrema importância para a otimização de um projeto que foi planejado para ser um contributo válido para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

O Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” está na sua terceira edição e ao longo dos três anos letivos foi sujeito a alterações no sentido de o melhorar e de estar cada ano mais adequado às necessidades da comunidade à qual se destina. A par desta evolução encontra-se também um aumento do número de turmas inscritas.

Perante esta realidade, pretende-se recolher evidências que demonstrem qual o contributo do projeto para os processos de ensino e aprendizagem e que justifiquem o crescente interesse pelo mesmo.

ENTREVISTA | PARTE II

LA: Quais as motivações que estiveram subjacentes à inscrição neste projeto?

E3: Eu não sabia como era o projeto. Quem o trouxe foi um colega que na altura estava a fazer biblioteca e queria dinamizar o espaço e ele trouxe e muito bem, foi uma atividade em que inscrevemos todos os quintos anos. Mas quando me apresentaram o projeto achei muito interessante porque vem alguém que vem de fora que não é o professor é muito interessante para os miúdos ter outras experiências. E quando me falaram da maleta pedagógica isso atrai. Não temos que levar os meninos, vocês vêm cá. É claro que ir ao museu é diferente, é muito melhor, mas nesta fase e com as limitações que temos virem à escola ajuda-nos muito porque não temos que sair com eles do portão, é na nossa aula e foi muito bem programado e aí correu muito bem, o professor estava na sua aula, não teve de pedir a ninguém não teve que aborrecer os colegas porque às vezes o colega não está disponível ou tem uma atividade nesse dia... assim foi na nossa

aula, não precisámos de ninguém e com tempo pudemos programar a nossa atividade e sair da sala de aula por cinquenta minutos, não tivemos que disponibilizar outros meios.

LA: Quando falou em limitações a que se refere?

E3: Refiro-me à questão da necessidade de aprovação de projetos como as saídas para visitas de estudo, que nem sempre é fácil, e a toda a logística que envolve uma saída como o financiamento das crianças de escalão que não pagam e é preciso esperar pelo subsídio para podermos sair. Depois às vezes não é fácil arranjar professores para acompanhar quando é ao nível de escola e de turma, por exemplo ao nível do 5º ano se eu vou com a minha turma conheço o conselho de turma e peço a alguém para acompanhar, mas se envolve outros anos não é fácil em termos de acompanhantes. Convém que seja fora do horário e às vezes não é fácil conseguir conciliar os tempos de saída com a disponibilidade dos professoras e por vezes o que acontece é que há professores que vão duas e três vezes e saem prejudicados na sua disciplina e outros que não vão nenhuma. Depende das pessoas.

LA: Gostaria que descrevesse a experiência de participação da turma que leciona no projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

E3: Eu tive duas turmas. Realmente a que mostrou mais interesse foi o 5º I. A outra também mas esta é uma turma muito ativa e foi muito giro até para mim porque eles já tinham dado a matéria algum tempo antes e eu achei que, normalmente eles esquecem muitas coisas da história porque acham que são coisas que têm de decorar, eles sabiam, não só os bons alunos mas também aqueles os níveis 3 e participaram ativamente, questionaram, responderam sobre um tema que não tinham dado naquela semana. Os materiais ajudaram muito, eles adoram mexer naquilo, apesar de lhes ser explicado no início que algumas das peças são réplicas eles mexem nos objetos como se fossem tesouros do passado! O toque é muito importante para eles. Naquela idade é muito importante o ver, o tocar, o sentir e o vídeo e a própria maneira como se dirige, como comunica com eles é ao nível deles para eles perceberem e depois as experiências que pertencem à terra deles, à Maia, não é de Évora, nem de Beja, fala da Maia criando uma ligação um laço. Saber que aqui estiveram, que aqui deixaram... é muito importante saberem que é da Maia. Foi uma experiência muito gratificante porque pude chamar para a Maia, com o contributo do Museu, os conteúdos que tinha dado em contexto de sala de aula.

LA: Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a sua prática de ensino?

E3: Olhe [pausa] eu tenho uma inveja muito grande daquela maleta, gostaria de a ter comigo sempre que precisasse dela [risos]. Quando desse a romanização ia ser um sucesso. Ter os recursos necessários para explorar o tema é ideal. Mesmo o vídeo é fantástico, felizmente hoje em dia os manuais trazem muito material multimédia... não pode continuar-se a dar a história como há dez anos atrás! Mas os que trouxe são diferentes, atrativos. Isso vai obrigar-me a ser mais exigente comigo e procurar meios mais atrativos para os meus alunos. Mas para mim foi muito interessante também. Eu, professora, nunca estive com tégula na mão porque já tirei o curso há muitos anos... foi muito giro, eu gostei muito.

LA: E em relação à aprendizagem dos alunos, na sua perspetiva quais os contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para o respetivo processo de aprendizagem?

E3: Eu já tinha dado essa matérias no primeiro período como já lhe tinha dito. A participação da sessão permitiu como constatei a aplicação dos conhecimentos que eles tinham adquirido e que eu nem me tinha apercebido que tinham ficado tão vincados na memória dos alunos e a relação dos mesmos com o que estavam a fazer na sessão. Por outro lado consolidou o que estivesse menos presente porque foi um voltar a [ao tema em questão – romanização]. Parámos aí, não tive forma de explorar mais pois a matéria de história é imensa e eles são muito pequenitos, o livro tem muitos conteúdos e... agora foi muito bom apesar de ter de parar ali porque tínhamos outros trabalhos para fazer sobre Ceuta porque também era do plano anual de atividades, a comemoração dos 600 anos, agora eu acho que eles podem até esquecer um bocadinho dos árabes, da presença muçulmana cá, mas da romanização não, porque ficou para a vida, porque o sair da sala de aula, o não ser o professor do costume a falar, aquele que está sempre a ralhar e a mandar calar e com trabalhos de casa e com testes, ser uma pessoa que veio de fora, que comunica com eles, ao nível deles, que eles entendam, que atraiu (que eles portaram-se lindamente apesar de ser uma turma às vezes complicada) e os tais materiais que materializam o passado. A tal Maleta e ser da maia diz-lhes muito. Alguns já lá tinham ido [ao Museu], outros foram, porque me disseram, logo a seguir e por isso acho que a romanização ficará ali marcada. Aliás eles provaram isso lá falaram e continuaram a falar e a perguntar se não voltava à escola mas agora acabou a romanização. Não foi mau vir naquela altura porque eles puderam mostrar. Se fosse um assunto que eles nunca tivessem dado estariam a ouvir, mas não, eles participaram de uma forma muito ativa, estavam a

relacionar os assuntos com o que a professora já tinha dado, com o que viram no livro, com o teste que já tinha sido feito, e a consolidar com coisas vivas.

LA: Uma das características primordiais deste projeto é a utilização de objetos. De que forma o contato direto com objetos na sala de aula motiva os alunos na aprendizagem, nomeadamente da História?

E3: É assim, eles estão a mexer na história. Aquilo saiu lá da terra trazido pelos arqueólogos e veio para ali e o cuidado que eles tinham a passar de mão em mão, estavam a agir como se tivessem tesouros na mão porque se sentem ligados à história, eram bens preciosos que eles passavam com muito cuidado sem deixar cair porque eles estavam com a história na mão e isso é muito importante. Ter a história na mão. Eles vão ao museu e sabem que não podem tocar, existe um vidro entre eles e os objetos, as fotos por vezes também são proibidas depois quando tiram fotos não ficam bem por causa do vidro e ali os objetos vieram ter com eles, eles nem saíram. Acho que também leva à preservação, o ter cuidado, sensibiliza para preservar e manter o património. Eu digo muitas vezes aos meus alunos, quando eles me dizem que a disciplina favorita é história, que quero que gostes muito, que saias daqui e entres numa igreja para ver, num museu... agora historiadores hoje em dia... mas que gostem, que leiam, que se informem, porque posteriormente pode trazer a diferença ao nível da preservação e experiências assim podem fazer a diferença, ajudam a gostar, a interessarem-se mais e a procurarem.

LA: Após a experiência de participação no projeto e do contato direto com os objetos na sala de aula constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos seus alunos em relação ao património e à história?

E3: Veio fora, o que foi bom e algum tempo depois. Foi positivo. Mas parou ali porque já estava na formação de Portugal. Não deu para explorar. Mas deu para me aperceber pelas conversas que tiveram nas aulas seguintes que estavam muito interessados

LA: Poderia falar-me desses comportamentos?

E3: Eles falaram muito sobre a sessão. Uma das coisas que falaram muito e porque tiveram os objetos na mão, foi ver que o que existe hoje não é inédito! Se existe é porque já alguém no passado o fez. Um aluno até disse: “afinal nós achamos que somos o máximo porque inventámos coisas fixas, mas eles inventaram primeiro, nós só fazemos com outras coisas”. Este aluno

apercebeu-se de que o presente se constrói sobre o passado e é uma constante evolução. Também queriam que trouxesse outras coisas, mas tive de cortar porque estávamos noutra e se lhes desse asas nunca mais avançava na matéria.

LA: De que forma encorajou e impulsionou esses comportamentos?

E3: Como eles se mostraram interessados, cada tema que dou eu dou-lhes sempre informação de um local a visitarem. O que eu faço muitas vezes é apelar à imaginação na aula e fazer viagens virtuais, o que é bom. É uma vantagem, vamos virtualmente sentados na nossa cadeira, faço várias vezes, porque não posso sair e tenho de arranjar estratégias alternativas. Com as citânias também o faço, até digo que não podemos ir com o calçado que temos... temos de os cativar até porque eles estão muito habituados a tudo muito prático ao tecnológico, ao mexer e movimento, nós não podemos sair da sala de aula e temos que ter alternativas. E esta sessão ajudou a isso, saíram e fizeram algo diferente que os motivou na sua aprendizagem porque privilegiava o toque, porque eu posso ir a Lisboa ver o manuelino mas eles não tocam, não é? E ali tocaram é muito importante.

LA: Em que medida o facto de ser o Museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição e à história?

E3: Acho que contribui muito porque suscita-lhes a curiosidade e ir lá ao museu. O museu veio cá, trouxe uma pequena amostra do que tem e a curiosidade de ir ver mais leva-os ao local. A forma como eles dizem aos pais o que aconteceu leva também a que os pais queiram ir. Porque também têm irmãos, mais velhos ou mais novos, que também ficaram com o bichinho e têm de curiosidade de ver o que lhes foi falado e isso poderá tornar-se um hábito e fazer com que o bichinho cresça e vejam a história como uma forma de se compreenderem até a forma como vivem e os museus como sítios onde podem aprender de uma forma diferente. É isso que eu tento incutir nos meus alunos também, eles lerem, discutirem e irem ver.

Eu costumo levar os meus alunos, quando dou os descobrimentos, a fazerem uma visita à Nau em Vila do Conde. É uma visita, e depois ela também tem muito jeito, que faz com que voltem passado pouco tempo, porque eles falam com entusiasmo do que se passa, eles fixam determinadas coisas, o dia-a-dia de viverem ali que era terrível... mas só quando vão visitar é que se apercebem que era terrível e não fantástico como eles acham quando falamos nas viagens dos descobrimentos, e eles voltam com as famílias. Não me adianta na aula mostrar no livro, quando

vamos lá eles tocam, cheiram... é muito importante usarem os sentidos, porque prende-os ao assunto e nunca mais esquecem.

LA: Que outras características apresenta este projeto que considere serem uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem?

E3: Olhe, já disse quase tudo. O ser aqui é muito bom, tudo, o toque, a linguagem, os recursos, o ser outra pessoa e de uma instituição especializada. Para o ano quero que venham de novo e também ao colégio onde dou aulas e logo em outubro, no momento em que estou a dar a matéria.

LA: O que alteraria no projeto para proceder à sua otimização?

E3: Vir à escola no momento em que se está a dar aquele tema, porque estabelece-se uma ligação mais coerente e forte. Eles estão a dar, estão a conviver com os objetos, estão a ver e a dar continuidade. Mais forte ainda vai ser. Julgo, porque não tive essa experiência! A minha experiência foi depois, mas fiquei muito satisfeita com os resultados. Na altura até pensei quando me falaram no projeto já vai lá longe, já veio tanta coisa, tanto pormenor, mas não, fiquei muito satisfeita, correu tudo muito bem mas acho que se calhar provavelmente ainda correrá melhor o estarmos no *timing* certo e poder explorar na altura certa, porque não fazia sentido voltar atrás para dar continuidade a algo que já tinha sido dado, por isso não explorei, usei como consolidação e motivação para estudo. Porque já estava noutra e temos metas.

O museu vir à escola mesmo no momento em que se está a tratar o tema. Sei que não é possível, mas o ideal era eu ligar para o museu e dizer: estou a dar romanização pode vir amanhã? [risos] Até porque as turmas têm ritmos diferentes e o ideal seria de facto cada turma dizer amanhã pode ser? Alteraria só isto, mas não porque correu mal, mas porque poderia ser ainda melhor.

LA: Que outros contributos poderá dar o Museu para os processos de ensino aprendizagem da comunidade escolar.

E3: Olhe, pode no sentido de alertar para a preservação, das pessoas que não cuidam e vandalizam e roubam o que é de todos. Sensibilizar para isso e para a visita, para a ida, para a procura, que é isso que eu tento incutir nos meus alunos. Estabelecer um elo de ligação entre a comunidade e o museu que tem próximo, mas ao nível geral e não só escolar.

LA: Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer?

E3: Olhe, eu dou os parabéns e digo honestamente que eu tive uma primeira visita ao museu há muitos anos e não houve naquele dia..., eu penso que o grupo que levei, julgo que não voltou porque não foi muito apelativo, mas aqui foi muito mas mesmo muito apelativo. É preciso que quem está cative, que tenha entusiasmo. A primeira pessoa que tem de gostar é quem está na frente dos miúdos, se tem paixão e transmite com paixão é uma coisa, se não transmite com paixão eles percebem, e muito bem, eles são muito verdadeiros e foram. Isso é muito importante, quem está transmitir tem de mostrar a paixão por aquilo que está a mostrar e isso foi transmitido, sem dúvida, e numa linguagem acessível, porque estamos a comunicar com miúdos com vários níveis e se há uns que percebem, há outros que não, eles são diferentes. É preciso falar para o grupo numa linguagem para que todos percebam, percebem os bons e os menos bons e isso conseguiu-se. Não tiveram qualquer dúvida. A linguagem é importantíssima, eu não posso falar numa turma como falo na outra porque são diferentes, até entre eles, tem níveis de perceção diferentes, mas temos de conseguir falar para todos. Isso é muito importante, para além da empatia que deverá sentir-se pela pessoa que está à frente e embarcar no discurso que está a ter. Alguns miúdos ali por cinquenta minutos sentiram-se romanos, viveram o passado através do envolvimento que provocou utilizando a sua paixão, a linguagem adequada e os recursos que levou, nomeadamente os objetos. Num espetáculo musical que fizeram depois, no final do período, eles vestiram personagens dos temas de história que já tínhamos dado e curiosamente tive três romanos... a romanização marcou-os.

LA: Agradecemos o tempo dispensado. As suas declarações são importantes para desenvolver a prática do museu no sentido de oferecer-se à comunidade, nomeadamente a escolar, projetos de qualidade.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA E4

ENTREVISTADOR (A): LILIANA AGUIAR (LA)

ENTREVISTADO (A): DOCENTE GRUPO 4 (E4)

DATA: 22 DE MAIO 2015

HORA: 16H30M

TEMPO DE DURAÇÃO: 1H10M

LOCAL: SALA DE ATENDIMENTO AOS EE DA ESCOLA

ENTREVISTA | PARTE I

LA: Agradeço a disponibilidade demonstrada em participar neste estudo. Estou certa de que o testemunho dado será de extrema importância para a otimização de um projeto que foi planejado para ser um contributo válido para os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

O Projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” está na sua terceira edição e ao longo dos três anos letivos foi sujeito a alterações no sentido de o melhorar e de estar cada ano mais adequado às necessidades da comunidade à qual se destina. A par desta evolução encontra-se também um aumento do número de turmas inscritas.

Perante esta realidade, pretende-se recolher evidências que demonstrem qual o contributo do projeto para os processos de ensino e aprendizagem e que justifiquem o crescente interesse pelo mesmo.

ENTREVISTA | PARTE II

LA: Quais as motivações que estiveram subjacentes à inscrição neste projeto?

E4: A principal motivação foi sem dúvida verificar que utilizavam as fontes materiais para não só falar da história mas também do como se chega à construção do conhecimento histórico. Para mim é impensável dar a história sem as fontes principalmente hoje em dia perante tantas solicitações que os alunos têm. Temos de os cativar de alguma forma. Eu enquanto professora de história tenho esse dever de mostrar o que aconteceu e como aconteceu, mas acima de tudo, como sabemos que aconteceu. E eu vi neste projeto essa potencialidade, de sensibilizar para a forma como se constrói a história. Por outro lado, o museu vir à escola é uma ideia genial, vai contra a ideia retrógrada de que os museus são espaços enfadonhos e distantes, e este projeto mostrou que o museu está atento ao seu público, não está distante, e que por isso vem ao encontro da

comunidade e se preocupa com eles, com a sua aprendizagem e até com o seu crescimento enquanto pessoas e enquanto consumidores culturais.

LA: Gostaria que descrevesse a experiência de participação da turma que leciona no projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

E4: Foi uma experiência extremamente enriquecedora e de total surpresa para mim. Todas as turmas manifestarem interesse e entusiasmo. No entanto, aquelas turmas cujos alunos não têm possibilidade de visitar, ou porque não podem, ou porque a família não tem o hábito, viu na sessão uma oportunidade de tocar em coisas que consideravam inacessíveis. E isso para eles foi uma experiência extremamente marcante, para todos eles e até para mim como professora porque tive oportunidade de providenciar aos meus alunos estratégias e recursos diferentes para aprender.

LA: Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a sua prática de ensino?

E4: É fundamental. Este projeto pode ser trabalhado de três maneiras. Pode ser trabalhado como projeto motivador, de espicaçar a curiosidade para entrarmos no conteúdo. Pode ser utilizado para consolidação de determinados conteúdos e pode ser utilizado de uma forma mais recreativa para trabalhar a história como uma saída profissional que hoje em dia está tão contestada na sociedade e por isso faz todo o sentido, porque sou professora de história promover isso. E para mim faz sentido mostrar a história como uma saída profissional e claro que eu tenho de ir pela parte mais óbvia que é a parte da arqueologia, mas há muitas outras partes que podemos desenvolver muito bem que é a partir da Paleografia, aquela escrita que eles perguntam: a professora sabe ler isso? E eu respondo que é uma profissão e acho que é extremamente importante... E eu utilizei este projeto, que ainda não conhecia muito bem, como consolidador de conteúdos mas na próxima vou utilizá-lo como motivador de aprendizagens, logo no início, a partir do nada, porque eles ficaram muito mais despertos, eles queriam saber mais, estavam a fazer mais perguntas e nós já estávamos a virar a página e não podíamos continuar.

LA: E em relação à aprendizagem dos alunos, na sua perspetiva quais os contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para o respetivo processo de aprendizagem?

E4: Traz imensos, por isso é que eu achei desajustado depois de feita a sessão e vou ponderar introduzir a sessão mais cedo porque os miúdos ficaram excessivamente despertos, com muitas

perguntas, e ele como motivador de aprendizagem é fantástico. Porque de facto é muito estimulante, e para consolidar aprendizagens, perde-se a parte da surpresa, porque eles já sabem, conheciam alguns dos objetos... introdução de novos conceitos claramente, como o braçal de arqueiro, que não tínhamos falado na aula, e isso é importante, mas curiosamente eu acho muito importante na aprendizagem dos alunos claramente do ponto de vista motivacional, sem dúvida.

Mas também lhe digo, para um professor ortodoxo se calhar a parte da consolidação de aprendizagem é mais benéfica porque após a sessão, se lhe forem levantadas tantas questões o professor ou está muito à vontade para responder ou então vai ter dificuldade em gerir todas aquelas perguntas, também tem esse aspeto, que pode fazer com que o projeto, por parte dos professores mais habituados a um processo rígido de ensino pode parecer perturbador. Para mim não, para mim é o que considero que deve ser o processo de ensino aprendizagem. Se for colocado no início ele exige muito mais do professor, porque depois nas sessões seguintes vais ser o professor a estar ali a ter de responder a todas aquelas perguntas. Ao nível da consolidação das aprendizagens o professor está mais confortável porque já deu a matéria e portanto é só a consolidação, responde a dois tipos de exigências diferentes.

Para mim de facto foi de encontro à aprendizagem que eu potencio nos meus alunos, uma aprendizagem que se baseia na descoberta pela exploração de recursos diferentes não os tradicionais.

LA: Uma das caraterísticas primordiais deste projeto é a utilização de objetos. De que forma o contato direto com objetos na sala de aula motiva os alunos na aprendizagem, nomeadamente da História?

E4: Ao nível da história há uma dificuldade muito grande que nós temos que perceber enquanto professores, que é a perceção... a noção espaço-temporal. A noção da temporalidade é muito difícil passar a uma criança daquela idade. Digamos que em termos globais, que eu não gosto muito de falar de médias, só a partir dos 14 anos é que conseguem perceber a sequência temporal. Quando nós estamos a falar do momento das comunidades de caçadores recolectores e das comunidades de pastores eles falam [inaudível] e que para eles não faz sentido, nem sabem o que é, e ao trazer os objetos dá-lhes uma dimensão concreta que a abstração não consegue atingir e portanto é fundamental e, não sei se reparou, não foi por acaso que eu escolhi essas duas maletas, porque são as mais difíceis de se localizarem temporalmente pelas crianças. Eles não conseguem perceber os milhares de anos que estão por detrás deles, não conseguem, porque a dimensão deles é pai, avô e bisavô. É muito difícil para alguns o ano passado quanto mais há milhares de anos, e portanto ajuda muito porque eles estão numa fase de aprendizagem concreta e não abstrata e esses

conceitos muito abstratos para a fase em que eles estão do conhecimento e do nível de desenvolvimento e por isso é muito importante manusear os objetos para conseguirem estabelecer essa relação temporal e eu acho isso muito importante... Só é pena eu não viver perto de Altamira senão eu levava-os lá. É muito importante. As comunidades recolectoras e as comunidades pastoris eles não têm referências materiais visíveis no espaço. Houve um aluno que trouxe um seixo rolado da praia e veio perguntar-me se aquilo era uma ponta de seta, estava partido e eu disse que podia se ele quisesse [risos]. Eles estão sempre a pensar nesse ponto de vista. Olhe eu tive pais que disseram aos filhos: eu já não posso ouvir mais falar da aula de história, tu cala-te por favor! [risos].

LA: Após a experiência de participação no projeto e do contato direto com os objetos na sala de aula constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos seus alunos em relação ao património, à história e à aprendizagem?

E4: Sim, completamente.

LA: Poderia falar-me desses comportamentos?

E4: Eles falaram aos pais, claramente gostam mais da disciplina, é uma das mais preferidas entre eles e mantiveram a curiosidade a ponto de constantemente fazerem perguntas sobre o como das coisas. Um exemplo foi quando falou da traceologia para o conhecimento de alguns aspetos relativos ao quotidiano daquelas comunidades nomeadamente produção e alimentação. Eles mais uma vez tiveram necessidade de reforçar o como.

LA: De que forma encorajou e impulsionou esses comportamentos?

E4: Como faço sempre na minha prática do dia-a-dia. Partir à descoberta com eles. Eu passo muitos filmes didáticos, tenho muito o hábito de didatizar os conteúdos, porque falar dos conteúdos abstratos é muito difícil, então eu procuro didatizar com pequenos filmes. Por exemplo quando eu falei da evolução tecnológica dos descobrimentos eu procurei falar-lhes mesmo do como é que sabemos disso, como é possível sabermos que depois da barca veio a caravela e depois da caravela veio a nau e quando é que ela apareceu e então mostrei vários filmes em que se fazia a datação por carbono 14, portanto eles sabem como é que as coisas se fazem e isso é importante, porque não se adivinham as coisas, eu não sou dotada de poderes mágicos capazes de descobrir... não, e eles tem de saber como é que se chega ao conhecimento histórico. Para mim

mais importante do que eles saberem bem a história, é saber como é que o conhecimento histórico é produzido, pelos historiadores, pelos, enfim, documentos que são importantes para eles trabalharem. E com este projeto isso consegue-se, o que é fantástico. Alguns até já me dizem e contra a vontade dos pais [muitos risos] que querem ser arqueólogos.

LA: Em que medida o facto de ser o Museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição e à história?

E4: Contribui muito. Tive alunos que após a sessão visitaram o museu levando consigo a família, mas eles vão a todo o lado. Eles estão muito atentos a esse tipo de coisas e essencialmente muito curiosos. Nós nunca tínhamos abordado a questão da perceção que tinham dos museus. Mas o facto de terem ido mostra uma clara atitude de querer conhecer porque ficaram com uma imagem positiva, senão não iam, garanto-lhe.

LA: Que outras características apresenta este projeto que considere serem uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem?

E4: Sim. Para mim uma das mais-valias e, aliás nós já falámos dela, é que nós vivemos num país em que os índices culturais são muito baixos em relação aos outros países da Europa. Quando estamos a comparar um projeto destes com um projeto semelhante na Inglaterra estamos a comparar coisas que têm alcances e projeções completamente diferentes. Na Inglaterra existem públicos culturais que praticam a ida ao museu, fazem disso o quotidiano... nós não, nós estamos a falar de uma sociedade que têm ainda um índice muito baixo de frequência de instituições e o público cultural em Portugal e na Maia estará a um nível muito reduzido e portanto este projeto é uma forma de estimular e produzir até os futuros públicos culturais, dos museus, do teatro... e por isso eu sou apologista de trazer o teatro à escola, até para eles aprenderem como estar no teatro... ao nível de comportamentos e portanto eu acho que este projeto por ser facilitador da dinâmica, porque levar os alunos ao museu não era viável, abre a porta do museu por uma via inesperada multiplicada pela família.

A vinda de um arqueólogo também é importantíssimo, porque veem ao vivo um arqueólogo, não é um personagem do filme da maldição das pirâmides. Eles acharam imensa piada e a profissão de arqueólogo é de facto neste momento uma das profissões mais desejadas nas minhas turmas. Foi uma surpresa, uma verdadeira surpresa, eles não estavam à espera daquilo. Eles achavam que o museu era para ver coisas, e depois falámos sobre o que era o museu após a sessão e eles até me disseram que achavam que o museu era chato e eu respondi-lhes que se calhar nunca tinham

estado no museu a ver desta maneira. E eles disseram que se calhar lá dentro não mostravam como mostraram aqui. Mas a manipulação nestas idades é muito importante, estabelece a ligação, materializa o abstrato.

LA: O que alteraria no projeto para proceder à sua otimização?

E4: Eu vou dar algumas ideias [risos] era multiplicar as malas atendendo sempre aos conteúdos curriculares que é muito importante.

LA: Que outros contributos poderá dar o Museu para os processos de ensino aprendizagem da comunidade escolar.

E4: Eu conheço o museu, gosto muito e sei que é muito bem fornecido em termos de materiais do quotidiano. O quotidiano do século XIX é um tema do 6º ano. Não sei como é possível fazer em termos de projeto, mas era importante fazê-lo, por exemplo vestuário... é uma pena e daria muito jeito para tratar. É muito difícil levar os alunos ao museu, a logística que envolve é complicada... mas acho que deveriam investir aí porque é uma temática que lhes diz muito. Seria muito engraçado.

LA: Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer?

E4: Ai... eu adorava trabalhar nessa área. Acho que é uma área muito criativa, uma área que uma pessoa não está parada, está sempre a pensar em como há-de fazer determinada coisa. É uma área muito criativa e interessantíssima. Mostrar o museu como uma montra não ajuda, tem que se participar, tem que se vivenciar... Os museus ingleses, eu gosto muito de os visitar porque de facto são museus que são sentidos e vividos e acho que às vezes aqui em Portugal temos um bocadinho a ideia de museu como um armazém. E uma das coisas que eu mais gostei neste projeto foi que mostrou o museu ao contrário daquilo que às vezes é mostrado e isso foi muito agradável. O facto de se poder mexer, o simples facto de se poder mexer para mim é uma mais-valia que nenhum museu dá, porque o que é que se faz no museu? Não se pode mexer, e o museu é para mexer! Não concordo com este tipo de museologia que se continua a fazer, em que se vê coisas passivamente ou orientadamente... O museu tem de ser isto que trouxe com o projeto, mexer é fundamental. Se nós queremos que as crianças vão ao museu nós temos que as deixar mexer, nem que seja em réplicas, eles têm de vivenciar o museu de forma multissensorial.

A minha percepção deste projeto não se limita à comparação com realidades nacionais, mas fundamentalmente internacionais. Sei perfeitamente identificar que este projeto vai no sentido certo.

LA: Agradecemos o tempo dispensado. As suas declarações são importantes para desenvolver a prática do museu no sentido de oferecer-se à comunidade, nomeadamente a escolar, projetos de qualidade.

Evidências Recolhidas Entrevista		
Tipo de população	Docente I 4º Ano	
N.º Questão	Questão	Lista de evidências
Questão 1:	Quais as motivações subjacentes à inscrição neste projeto	Evidências
Ora bem quando o projeto chegou a escola a gente achou que os <u>objetivos</u> que eram inerentes ao próprio projeto e aqueles que estavam traçados por mim aquando do estudo do património local correspondiam uns com os outros e portanto, <u>completavam-se</u> , por isso achei que era determinante e inscrevi-me no projeto		Correspondência de objetivos do plano curricular da turma e os objetivos do projeto
Questão 2:	Gostaria que descrevesse a experiência de participação no projeto	Evidências
O projeto foi <u>enriquecedor</u> , muito <u>positivo</u> . Enriqueceu os conhecimentos dos alunos, sensibilizou-os mesmo para uma pesquisa muito maior, para eles próprios serem dinamizadores do próprio projeto perante os pais e perante a família e aquilo que mais nos tocou em parte foi que eles sentiram-se um bocado baírristas e muito orgulhosos pelo facto de serem maiatos.		Enriquecedor: conhecimentos e competências para adquirir mais conhecimentos. Positivo: estabelece ligação à outra parte da comunidade educativa, os pais. Potencia um sentimento de pertença à sua terra
Questão 3:	Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a prática de ensino.	Evidências
Trouxe uma coisa que foi muito boa, que foi os miúdos <u>tocarem e sentirem</u> os objetos, sentiram a <u>natureza</u> , sentiram a <u>forma</u> , sentiram a <u>textura</u> , sentiram o <u>cheiro</u> e depois o dinamismo que a colega do museu incutiu ao próprio projeto, da maneira como ela dinamizou também os alunos sentiram muito cativados, motivados para continuarem a estar atentos aos restantes conteúdos. Sensibilizou-os portanto também na questão de sentirem a necessidade de eles tocarem, mexerem, verem e irem à <u>descoberta</u> . Ainda hoje, passado alguns meses eles referem-se a esse dia como algo especial, que não esquecem. A envolvimento foi forte demais para esquecerem, precisamente porque foi uma experiência que apelou à utilização dos seus sentidos enquanto exploravam os objetos.		Motivador de aprendizagens: manuseamento de objetos utilização dos sentidos incute a descoberta experiência memorável porque sensorial
Questão 4:	Quais os contributos que o projeto trouxe ou poderá trazer para os processos de aprendizagem	Evidências
Bem a história é sempre história e o passado já é passado, mas de qualquer das maneiras, a utilização dos objetos ajudaram a que os alunos <u>sentissem de facto que a história fazia parte do presente</u> e que veio até eles, e veio até eles de uma forma muito prática, muito manual e até muito fácil de transportar. Eles ficaram com muitos <u>mais conhecimentos</u> que no entanto têm de ser depois desenvolvidos em contexto de sala de aula, mas o que acontece é que o estudo do meio tem poucas horas para se trabalhar o estudo do meio e trabalhar até o património local, o passado do meio local... seis horas para estudo do meio portanto são muito poucas na medida em que a gente tem a preocupação com os exames e investe um bocado mais na matemática e na língua portuguesa e todos nós sabemos que a nível da leitura os miúdos leem muito pouco e que a informação é áudio entra pelos ouvidos e eles não têm necessidade de ir à procura ao nível da leitura. Aqueles vídeos da Descoberta da Maia permitem que eles se sintam muito <u>mais motivados</u> , o facto daquela gravação que eles fizeram da Lenda de Águas Santas envolveu-os, tal como neste projeto a vinda à escola, a estudo do meio tem de ser assim. O projeto <u>enriqueceu ao nível do património local</u> , deixou-os muito <u>curiosos e com uma necessidade muito grande de continuar à descoberta</u> daquilo que há à nossa volta e que até temos a paredes meias. Levou-os a querer sair da escola e procurar mais independentemente do tema que trataram.		Gosto pela história
		Reforça a importância da história
		Promove aquisição de conhecimentos novos
		Motivador porque fazem
		Incita à descoberta
		Permite conhecer o património local
Questão 5:	De que forma o contato direto com os objetos motiva os alunos na sua aprendizagem	Evidências
Para eles foi uma mais-valia muito grande tocarem, mexerem e sentirem. A curiosidade foi satisfeita de uma maneira muito experiencial, o sentirem as texturas, a forma, o relevo e depois todo o conhecimento que foi transmitido pela outra parte que trazia o projeto, que dominava da frente para trás e de trás para a frente e que os miúdos viram a sua curiosidade totalmente satisfeita e não ficam com nada... não ficaram com dúvidas.		Aprendizagem baseada na experiência
		Curiosidade colmatada com a utilização dos sentidos
Questão 6: Questão 6.1:	Constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos alunos em relação ao património, à história e à questão da aprendizagem. Fale-me desses comportamentos.	Evidências
Sim, recordo um caso em especial de um aluno que apesar de ter nascido cá que é filho de pais estrangeiros. Ele é português mas é filho de pais estrangeiros e ficou de tal maneira motivado que levou os pais a partirem à <u>descoberta aos fins-de-semana do património do distrito</u> . Já foram a Guimarães, a Braga e a Viana. E trouxe o feedback para partilhar na turma. Neste momento encontram-se a fazer o mesmo, segundo o que me contaram os pais no final da reunião de avaliação, <u>a fazer o mesmo pela Maia</u> .		Incute o gosto pela descoberta
		Potencia a ligação à terra
		Partir à descoberta

Questão 7:	De que forma impulsionou esses comportamentos	Evidências
<p>Ora bem, os colegas e até mesmo eu, ficámos cheios de <u>curiosidade</u> com as coisas que ele trazia e com as histórias que contava. Então pensámos escrever uns emails para os diferentes locais por onde ele passou a pedir panfletos e informação sobre o património que têm na área e juntos <u>construímos uns painéis</u> para conhecermos um pouco mais o património que o aluno [nome] tinha visto nesses passeios de fim-de-semana. Já os desafiei a fazerem sobre a Maia.</p>		Partilha de conhecimentos
		Suscitou a curiosidade sobre o património
		Motivou à descoberta
		Impulsionou o trabalho interpessoal
		Produção de materiais
Questão 8:	Em que medida o facto de ser o museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição, à história e à aprendizagem	Evidências
<p>Ora bem a palavra museu lembra-nos edifício, edifício grande, antigo, com coisas velhas. Vir o museu à escola com uma malinha [risos] aquilo foi qualquer coisa fora do contexto a que a gente estava habituada. Verificou-se que <u>o museu não é apenas um edifício público, as pessoas que nele trabalham conseguem trazê-lo até à comunidade e ficámos todos com muita curiosidade em ir ao local a esse tal edifício para ver e sentir aquilo que não pôde ser transportado e que não vinha dentro da mala.</u></p>		Desenvolvimento de uma atitude diferente em relação aos museus
		Incute à visita ao museu
Questão 9:	Que outras características apresenta este projeto que considere ser uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem	Evidências
<p>Ora bem, a primeira coisa foram a <u>diversidade de recursos</u>, depois quando eles viram chegar uma dama com uma malinha [risos] e que afinal não era a mala da Linda de Susa, que eu costumo falar do tempo da emigração, não é... Depois a <u>dinamização que a senhora lhe incutiu</u>, a senhora deste caso a Dra. [nome] incutiu à sessão e <u>ser outra pessoa</u> que não o professor que já estão fartos de ouvir e que lhes chateia o juízo todos os dias portanto, eles conseguiram manter mais atenção do que aquilo que eles no dia-a-dia conseguem ter. O facto de <u>ser na escola trouxe vantagens</u>, <u>no aspeto monetário não se pagam deslocações</u>, não se perde tempo nos transportes, consegue-se dar resposta a todas as solicitações porque não há que alterar horários, nem planificações, nem programações nem cantinas nem intervalos, nem nada e depois fica aquela curiosidade em completar o trabalho lá, porque o museu não veio completo! O Museu deu uma gota de água, deu uma pincelada para que eles ficassem com a boca doce e depois o rebaçado foi dado de facto no local com a visita.</p>		Recursos diversos
		Dinamismo da sessão
		Mediador exterior
		Contexto Escolar
		Gratuidade
		Promove hábitos de consumo cultural
Questão 10:	O que alteraria neste projeto para proceder à sua otimização	Evidências
<p>Ora bem, acho que deveria em primeiro lugar <u>mais divulgado</u>. Muitas das vezes aparece um mail ou uma carta e que nós nem ligamos pois é mais uma. Se calhar ele <u>deveria constar no bolo de projetos que o pelouro da educação da câmara apresenta e disponibiliza para o primeiro ciclo no final de cada ano letivo</u> para o ano letivo seguinte. Seria uma maneira de enriquecer os alunos. Têm vários projetos de prevenção, alimentação, saúde... têm uma série de projetos relacionados com a saúde alimentar e com o bem-estar social mas falta a parte cultural que completa esta questão do bem-estar social. Assim seria logo <u>incluído no PAA da escola sem haver necessidade depois de proceder a alterações</u> que nem sempre saem bem.</p>		Divulgação
		Incluir na oferta educativa da CMM
		Inclusão imediata no PAA
Questão 11:	Que outros contributos poderá dar o museu para os processos ensino aprendizagem da comunidade escolar	Evidências
<p>Olha, para já nunca deveríamos nós professores estar a trabalhar um assunto sem que nós próprios o conhecêssemos bem. Aliás antigamente podia ser-se professor e ensinar a multiplicar e a dividir sem ter que preparar as aulas. Mas hoje, se não prepararmos a aula, não estou preparada eu própria para dar a aula e responder às solicitações que os alunos me pedem, portanto, a primeira coisa é que estes projetos poderiam ser específicos e fazer parte de um plano de <u>formação que fosse creditada</u> por que, infelizmente, neste momento ainda vivemos com a necessidade de formação... aqui se calhar estou a contradizer-me mas eu não posso ter formação só pelo facto de ser creditada, mas o que é certo, é que eu tenho de corresponder com formação creditava e assim completava uma com a outra. Fiz há anos, já não sei prever há quantos, aquele projeto que era <u>À Descoberta da Maia Freguesia a Freguesia que foi um projeto muito bom e que deveria ser reeditado</u>, acho que foi giro e interessante porque há sempre uma parte da Maia que desconhecemos e ajudaria a que conhecêssemos para transmitir. Se não se conhecer não se transmite, nem se consegue transmitir.</p>		Formação creditada para os professores no âmbito do projeto
		Reedição de projetos de sucesso
Questão 12:	Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer	Evidências
<p>Foi muito bom, porque neste momento as famílias queixam-se com despesas não conseguem fazer face a necessidades do dia-a-dia e portanto aqui <u>não houve necessidade de gastar dinheiro e conseguimos enriquecer a nossa pessoa</u>. Fiquei mais rica eu e mais ricos os alunos, portanto e <u>esta vinda do museu à escola deveria continuar a fazer parte das nossas atividades</u>. Há necessidade de manter o gosto pelo património, de o preservar de o manter e de o divulgar.</p>		Carácter gratuito
		Enriquecedor
		Necessário

Evidências Recolhidas		Entrevista
Tipo de população	Docente III 4º Ano	
N.º Questão	Questão	Lista de evidências
Questão 1:	Quais as motivações subjacentes à inscrição neste projeto	Evidências
<p>A primeira motivação realmente foi...o corpo docente estava a preparar o plano anual de atividades da escola e pronto em casa comecei a pensar o que vamos fazer, o que não vamos, e surgiu-me a ideia de que realmente esta escola concretamente tem aproveitado pouco as <u>potencialidades da Maia</u> e foi essa a minha primeira motivação. Porque que é que eu hei de estar a marcar uma visita de estudo a Aveiro a uma fábrica em Aveiro, ou uma parque em qualquer outro lugar, quando aqui próximo da escola eu tenho tanta coisa por explorar, e foi essa a minha motivação. Achar que a Maia tinha muito para dar e eu não estava a aproveitar, a escola não estava a aproveitar. E portanto, a inscrição neste projeto partiu de mim e foi somente nesse sentido. Achei que <u>respondia a esta minha necessidade</u>, nomeadamente ao nível do <u>estudo do meio</u>. Eu sou uma amante da história das localidades por onde eu passo, gosto de saber e esta parte do estudo do meio é muito aborrecida se uma pessoa não explorar e portanto eu gosto da história de nogueira, acho que Nogueira tem muita história, fascina-me e procuro sempre, quando tenho de dar essa matéria aos alunos, procuro sempre estudar e informar-me o mais possível, e o projeto pareceu-me uma ótima ideia para eu chegar onde queria, isto é <u>estabelecer esta ligação escola-meio</u>. Ainda agora à boca do lembro-me de estar a falar disso, que de vez em quando custa-me a adormecer e lembro-me de ter pensado: ah bolas nós temos tanta coisa aqui na Maia, tanta coisa para ser explorada e estamos agora a pensar em ir para Lisboa ou não sei para onde. Para quê não há necessidade disso e aliamos o baixo custo, são coisas que os miúdos não pagam, são <u>gratuita</u>, aliamos a <u>projetos bastante enriquecedores</u>. E foi isso que me motivou. E vamos continuar porque ainda há muita coisa por explorar.</p>		<p>Projeto enriquecedor: Recursos Locais (património)</p> <p>Enquadramento com os conteúdos curriculares relativos aos passado do meio local</p> <p>Estabelece a ligação da escola ao meio</p>
Questão 2:	Gostaria que descrevesse a experiência de participação no projeto	Evidências
<p>Eu descreveria como uma experiência muito, <u>muito enriquecedora</u>, tanto para os docentes como para os alunos. Acho que foi realmente... vi ... pronto sabe que tenho 4º anos e estes alunos estão mais despertados para certas matérias do que os mais pequenos e aquilo que e notei foi que os meus alunos <u>adquiriram um gosto pela história</u> que eu não sabia que tinham! Descobri neles o gosto por todas estas coisas e um <u>entusiasmo imenso</u>... pronto foi uma experiência muito enriquecedora em que todos nós ficámos a lucrar e nos apercebemos que eles ficaram bem com a <u>noção</u>, e ainda agora falam nisso, <u>que as fontes são muito importantes para poderem estudar o passado</u>. Estabeleceram perfeitamente essa relação. Não estou a dizer que todos os alunos o tenham conseguido de igual forma, pois tenho quatro muito bons alunos, dois fraquinhos e os restantes são todos medianos, mas todos eles ficaram bastante entusiasmados e todos eles perceberam essa ligação entre o estudo do passado e as fontes. Foi realmente uma mais-valia.</p>		<p>Experiência muito enriquecedora: <u>aquisição</u> do gosto e entusiasmo pela história até então latente</p> <p><u>consolidação</u> da importância das fontes para o estudo do passado</p> <p><u>Relacionam</u> as fontes com a construção do conhecimento histórico</p>
Questão 3:	Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a prática de ensino.	Evidências
<p>Eu vou dizer uma coisa que eu acho que é verdade mesmo. É mesmo sentida. Eu acho que muitas vezes os professores são muito expositivos, expõem muita matéria... e eu aprendi muito consigo, fundamentalmente, porque acho que francamente é uma comunicadora nata, e uma pessoa que sabe cativar o seu público e pronto é isso que eu penso... Eu penso que a minha forma de estar na sala deveria ser mais... procurar mais que os alunos <u>peguem nas coisas</u>, realizar mais <u>experiências</u> para eles verem como é, como é que não é, não ser tão expositiva... nesse aspeto acho que foi um <u>contributo muito positivo</u>... eu gostei imenso. Tê-la conhecido foi uma mais-valia porque acho que é uma pessoa fantástica e toda a gente diz... ainda agora estava a falar com as colegas e elas referiram que este é um projeto que realmente tem tanto sucesso e muito se deve à Dra., Liliana porque [risos] é verdade, porque há muita gente que cá vem dão uma palestra e não cativam os miúdos e em dez minutos os miúdos estão todos distraídos, numa grande confusão e aqui não, a cada momento sentia-se que os miúdos eram cativados, sempre a serem puxados. As pessoas que estão à frente do projeto são pessoas que gostam realmente daquilo que fazem. É que isso faz toda a diferença, é fundamental, <u>estão de corpo e alma</u>, nota-se e acho que é um dos fatores de sucesso do projeto.</p>		<p>Motivador de aprendizagens</p> <p>Estratégias baseadas na experiência privilegiando o toque</p> <p>Dinamismo da sessão</p> <p>Interação do dinamizador com os alunos</p> <p>Ação dos mediadores das sessões</p>
Questão 4:	Quais os contributos que o projeto trouxe ou poderá trazer para os processos de aprendizagem	Evidências
<p>Trouxe essencialmente <u>motivação</u> para uma área que é pouco explorada. O estudo do meio tem matéria para uma semana, duas semanas no máximo, e por isso não se vai ao fundo das questões, e <u>este projeto ajudou-nos a ir ao fundo das questões</u> e de uma forma que <u>incide no passado do meio local</u> ajudando a estabelecer essa <u>ligação entre os conteúdos e o meio</u>.</p>		<p>Motivação estudo do meio: estabelece ligação entre os conteúdos e o meio local</p> <p>Permite a concretização do programa ao nível do estudo do meio</p>
Questão 5:	De que forma o contato direto com os objetos motiva os alunos na sua aprendizagem	Evidências
<p>Eu acho que é isso que faz a diferença neste projeto. O apelar aos alunos o <u>uso de todas as sensações, de todos os sentidos</u> faz toda a diferença. E a <u>sua utilização ajuda na aprendizagem</u> porque eles vendo as coisas, tocando nelas, aperceberam-se melhor de como realmente as coisas se passavam.</p>		<p>Aprendizagem baseada na experiência</p> <p>Usar os sentidos produz aprendizagens</p>
Questão 6: Questão 6.1:	Constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos alunos em relação ao património, à história e à questão da aprendizagem. Fale-me desses comportamentos.	Evidências
<p>Sim, sim.</p> <p>Noto que eles estão realmente preocupados com o património. falam-me imensas vezes: o professora eu nassei nor ali e vi isto e</p>		<p>Potencia a fruição do património,</p>

<p>...acho que eles estão realmente preocupados com o património, mas não apenas isso, e professores em geral por um e outro aquilo, e estive a observar com pormenor, já têm uma outra sensibilidade. Eu vou-lhe dar um exemplo que tem a ver com outro projeto, o cem mil árvores, onde também nos envolvemos e no fim-de-semana passada tivemos aqui uma festa e a junta autorizou a colocar um insuflável no local onde as árvores estão a querer nascer, e uma aluna disse contente que tinha andado nos insufláveis e outra zangada disse: olha eu não andei e tu não deverias ter andado, porque o insuflável está em cima das nossas árvores. Foi fantástico... E relativamente a este projeto aconteceu a mesma coisa... eles estão mais sensibilizados para todos estes pormenores ligados ao património da localidade. <u>Ficaram fascinados com o império romano e falam muitas vezes nisso, por houve a vivência, um envolvimento mais profundo e dinâmico</u></p>		nomeadamente o local
		Estimula competências como a capacidade de observação
		PARTIR Á DESCOBERTA
Questão 7:	De que forma impulsionou esses comportamentos	Evidências
<p>Claro que sim, claro que sim, temos de encorajar. Por exemplo o António foi a Roma nas férias e antes de ir esteve <u>na turma a fazer uma lista de tudo o que queria ver tendo em conta o que se falou na sessão e pediu aos colegas que o ajudassem nisso</u>. Apesar de atrapalhados com o tempo por causa dos exames eu incitei a turma a relembrar em grupo o que tínhamos falado. E depois de vir contou tudo. <u>Foi e trouxe uma dúvida que queria ver esclarecida e quando esteve cá com o arqueólogo na oficina de talhe e ele fez questão de tirar a dúvida consigo</u>. Os colegas quando souberam que ia a Roma diziam: Ai, ele é que tem sorte, ia a Roma e vai ver os romanos, ele é que tem sorte... e veio e contou tudo o que tinha visto, o que tinha feito e estabelecia relações entre o que viu e o que falámos quando vieram cá.</p> <p>Eu até contei aos miúdos que um dos motivos para eu gostar de história, é que eu tive uma professora no liceu antes do 25 de abril que não dava aula na sala de aula, vínhamos para a rua e ela dava a aulas na rua, fazia o desenho no chão e com o pau percorria os mares para mostrar os caminhos dos navegadores... e isso foi um dos motivos que me levou a gostar tanto de história. Acho que isso tem muito a ver, influência bastante, e nesse sentido o projeto influenciou muito os meus alunos, é verdade.</p>		Impulsionou o trabalho interpeçoal
		Mostiva a aprender mais
Questão 8:	Em que medida o facto de ser o museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição, à história e à aprendizagem	Evidências
<p>Essa é outra questão interessante porque que ideia é que nós temos do museu? Que é um espaço fechado, que cheira a mofo, que tem coisas velhas... Se fosse perguntar a um aluno antes deste projeto o que achas que é um museu, ele respondia assim, porque é a ideia que têm e <u>com esta vinda do museu cá, eles perceberam que não é isso, que não é uma espaço fechado, que não são coisas velhas que tem, não... acho que ajudou a desmistificar a ideia preconcebida do museu como um espaço aborrecido, chato... Afinal o museu desloca-se...</u></p> <p><u>Em relação à história, ficaram mais despertos, mais curiosos, essencialmente mais curiosos. O Museu ajuda nisso, porque o museu aparece, traz uma maleta que suscita a curiosidade e de repente da maleta sai a história que vai ao encontro deles, daquela mala surgir a história é fundamental.</u></p>		Desenvolvimento de uma atitude diferente em relação aos museus
		Incute o gosto pela história
Questão 9:	Que outras características apresenta este projeto que considere ser uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem	Evidências
<p>Para além dos objetos, <u>a capacidade das pessoas intervenientes no projeto é fundamental</u>. No entanto, noutros âmbitos já cá estiveram pessoas diferentes mas que não contribuíram em nada, o que faz a diferença é a forma como é transmitido, <u>as estratégias utilizadas, a paixão latente...</u> acho que o sucesso passa de facto por vocês, e a malinha também resulta, porque eles estão sempre à espera do que poderá sair daquela mala. Cada objeto para eles é motivo de curiosidade assim como é saber utilizá-los atendendo à sua importância no passado e à sua importância agora.</p>		Recursos diversos
		Dinamismo da sessão
		Estratégias diferentes (manuseamento)
Questão 10:	O que alteraria neste projeto para proceder à sua otimização	Evidências
<p>Nada, esta pergunta é a mais fácil, não alteraria nada. Deverá continuar com o mesmo dinamismo e a mesma motivação como têm feito.</p>		Nada
Questão 11:	Que outros contributos poderá dar o museu para os processos ensino aprendizagem da comunidade escolar	Evidências
<p><u>Envolver de alguma forma os pais</u> neste projeto e noutros de forma a estabelecer a ligação a outra parte da comunidade educativa.</p>		Envolver os pais
Questão 12:	Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer	Evidências
<p>Acho que tenho de lhe dar os parabéns, e ao arqueólogo Luís Loureiro, porque de facto são pessoas fantásticas. Acho que estão de parabéns pela <u>forma como dinamizam o projeto</u>. Acho que... na mão de outras pessoas até podia ser melhor, mas acho que seria pior. É muito difícil neste momento cativar a atenção dos alunos, eles têm interesses muito distintos e diversos e têm muito pouco tempo de atenção e é preciso estar sempre a mudar de estratégia para cativar a atenção deles... eles tem um período muito curto de atenção, é a maior dificuldade que sinto, o professor tem um desgaste maior a discipliná-los do que propriamente a ensinar. Por isso estratégias e recursos diferentes são uma mais-valia nesse sentido porque <u>consegue prendê-los</u> conseguindo resultados mais positivos. As próprias questões que lhes vão sendo colocadas fá-los pensar nas coisas.</p>		Carácter motivador do projeto
		Caráter dinâmico do projeto

Evidências Recolhidas		Entrevista
Tipo de população	Docente III 5º Ano	
N.º Questão	Questão	Lista de evidências
Questão 1:	Quais as motivações subjacentes à inscrição neste projeto	Evidências
<p>Eu não sabia como era o projeto. Quem o trouxe foi um colega que na altura estava a fazer biblioteca e queria dinamizar o espaço e ele trouxe e muito bem, foi uma atividade em que inscrevemos todos os quintos anos. Mas quando me apresentaram o projeto achei muito interessante porque vem <u>alguém que vem de fora</u> que não é o professor é muito interessante para os miúdos ter outras experiências. E quando me falaram da <u>maleta pedagógica</u> isso atrai. Não temos que levar os meninos, vocês vêm cá. É claro que ir ao museu é diferente, é muito melhor, mas nesta fase e com as limitações que temos virem à escola ajuda-nos muito porque <u>não temos que sair</u> com eles do portão, <u>é na nossa aula</u> e foi muito bem programado e aí correu muito bem, o professor estava na sua aula, não teve de pedir a ninguém não teve que aborrecer os colegas porque às vezes o colega não está disponível ou tem uma atividade nesse dia... assim foi na nossa aula, não precisámos de ninguém e com tempo pudemos programar a nossa atividade e sair da sala de aula por cinquenta minutos, não tivemos que disponibilizar outros meios.</p>		Mediador externo
		Recursos diferentes
		Contexto escolar/aula
Questão 2:	Gostaria que descrevesse a experiência de participação no projeto	Evidências
<p>Eu tive duas turmas. Realmente a que mostrou mais interesse foi o 5º I. A outra também mas esta é uma turma muito ativa e foi muito giro até para mim porque eles já tinham dado a matéria algum tempo antes e eu achei que, normalmente eles esquecem muitas coisas da história porque acham que são coisas que têm de decorar, eles sabiam, não só os bons alunos mas também aqueles os níveis 3 e <u>participaram ativamente</u>, questionaram, responderam sobre um tema que não tinham dado naquela semana. Os <u>materiais</u> ajudaram muito, eles adoram mexer naquilo, apesar de lhes ser explicado no início que algumas das peças são réplicas eles mexem nos objetos como se fossem tesouros do passado! O toque é muito importante para eles. Naquela idade é muito importante o ver, o tocar, o sentir e o vídeo e a <u>própria maneira como se dirige, como comunica com eles</u> é ao nível deles para eles perceberem e depois as <u>experiências que pertencem à terra deles, à Maia</u>, não é de Évora, nem de Beja, fala da Maia criando uma ligação um laço. Saber que aqui estiveram, que aqui deixaram... é muito importante saberem que é da Maia. Foi uma <u>experiência muito gratificante</u> porque pude chamar para a Maia, com o contributo do Museu, os conteúdos que tinha dado em contexto de sala de aula.</p>		Experiência Gratificante: participação ativa dos alunos apesar da distância em relação ao timing em que se deram os conteúdos Interação do mediador com os alunos
		Recursos materiais
		História Local Relação dos conteúdos dados em sala de aula ao meio local
Questão 3:	Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a prática de ensino.	Evidências
<p>Olhe [pausa] eu tenho uma inveja muito grande daquela maleta, gostaria de a ter comigo sempre que precisasse dela [risos]. Quando desse a romanização ia ser um sucesso. Ter os <u>recursos necessários</u> para explorar o tema é ideal. Mesmo o vídeo é fantástico, felizmente hoje em dia os manuais trazem muito material multimédia... não pode continuar-se a dar a história como há dez anos atrás! Mas os que trouxe são diferentes, <u>atrativos</u>. Isso vai obrigar-me a ser mais exigente comigo e <u>procurar meios mais atrativos para os meus alunos</u>. Mas para mim foi muito interessante também. Eu, professora, nunca estive com tégula na mão porque já tirei o curso há muitos anos... foi muito giro, eu gostei muito.</p>		Procurar utilizar recursos atrativos para explorar os temas
Questão 4:	Quais os contributos que o projeto trouxe ou poderá trazer para os processos de aprendizagem	Evidências
<p>Eu já tinha dado essa matérias no primeiro período como já lhe tinha dito. A participação da sessão permitiu como constatei a <u>aplicação dos conhecimentos que eles tinham adquirido</u> e que eu nem me tinha apercebido que tinham ficado tão vinculados na memória dos alunos e a relação dos mesmos com o que estavam a fazer na sessão. Por outro lado <u>consolidou o que estivesse menos presente</u> porque foi um voltar a [ao tema em questão – romanização]. Parámos aí, não tive forma de explorar mais pois a matéria de história é imensa e eles são muito pequenitos, o livro tem muitos conteúdos e... agora foi muito bom apesar de ter de parar ali porque tínhamos outros trabalhos para fazer sobre Ceuta porque também era do plano anual de atividades, a comemoração dos 600 anos, agora eu acho que eles podem até esquecer um bocadinho dos árabes, da presença muçulmana cá, mas da romanização não, porque ficou para a vida, porque o <u>sair da sala de aula, o não ser o professor do costume a falar</u>, aquele que está sempre a ralar e a mandar calar e com trabalhos de casa e com testes, <u>ser uma pessoa que veio de fora, que comunica com eles, ao nível deles</u>, que eles entendam, que atraiu (que eles portaram-se lindamente apesar de ser uma turma às vez complicada) e os tais <u>materiais que materializam o passado</u>. A tal Maleta e ser da maia diz-lhes muito. Alguns já lá tinham ido [ao Museu], outros foram, porque me disseram, logo a seguir e por isso acho que a romanização ficará ali marcada. Aliás eles provaram isso lá falaram e continuaram a falar e a perguntar se não voltava à escola mas agora acabou a romanização. Não foi mau vir naquela altura porque eles puderam mostrar. Se fosse um assunto que eles nunca tivessem dado estariam a ouvir, mas não, eles participaram de uma forma muito ativa, estavam a relacionar os assuntos com o que a professora já tinha dado, com o que viram no livro, com o teste que já tinha sido feito, e a consolidar com coisas vivas.</p>		Aplicação de conhecimento
		Consolidação de conhecimentos:
		Motivação para aprender: sair da sala de aula ser uma pessoa diferente discurso adaptado à idade e contexto os materiais
		Estimula comportamentos: visita ao museu
Questão 5:	De que forma o contato direto com os objetos motiva os alunos na sua aprendizagem	Evidências
<p>É assim, eles <u>estão a mexer na história</u>. Aquilo saiu lá da terra trazido pelos arqueólogos e veio para ali e o cuidado que eles tinham a passar de mão em mão, estavam a agir como se tivessem tesouros na mão porque se sentem ligados à história, eram bens preciosos que eles passavam com muito cuidado sem deixar cair porque eles estavam com a história na mão e isso é muito importante. <u>Ter a história na mão</u>. Eles vão ao museu e sabem que não podem tocar, existe um vidro entre eles e os objetos, as fotos por vezes também são proibidas depois quando tiram fotos não ficam bem por causa do vidro e ali os <u>objetos vieram ter com eles, eles nem saíram</u>. Acho que também leva à <u>preservação</u>, o ter cuidado, <u>sensibiliza para preservar e manter o património</u>. Eu digo muitas vezes aos meus alunos, quando eles me dizem que a disciplina favorita é história, que quero que</p>		Materialização do passado que é inatingível fisicamente
		Sensibiliza para preservar e manter o património
		Motiva para aprendizagem

gostes muito, que saias daqui e entres numa igreja para ver, num museu... agora historiadores hoje em dia... mas que gostem, que leiam, que se informem, porque posteriormente pode trazer a diferença ao nível da preservação e experiências assim podem fazer a diferença, <u>ajudam a gostar, a interessarem-se mais e a procurarem</u> .		Motiva para a descoberta
		Incute o gosto pela história
Questão 6: Questão 6.1:	Constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos alunos em relação ao património, à história e à questão da aprendizagem. Fale-me desses comportamentos.	Evidências
Veio fora, o que foi bom e algum tempo depois. Foi positivo. Mas parou ali porque já estava na formação de Portugal. Não deu para explorar. Mas deu para me aperceber pelas conversas que tiveram nas aulas seguintes que estavam muito interessados. Eles falaram muito sobre a sessão. Uma das coisas que falaram muito e porque tiveram os objetos na mão, foi ver que o que existe hoje não é inédito! Se existe é porque já alguém no passado o fez. Um aluno até disse: "afinal nós achamos que somos o máximo porque inventámos coisas fixas, mas eles inventaram primeiro, nós só fazemos com outras coisas". Este aluno <u>apercebeu-se de que o presente se constrói sobre o passado e é uma constante evolução</u> . Também queriam que trouxesse outras coisas, mas tive de cortar porque estávamos noutra e se lhes desse asas nunca mais avançava na matéria.		Desenvolve competências como a capacidade de refletir sobre a importância do passado para o presente. PROCURAR SABER MAIS
Questão 7:	De que forma impulsionou esses comportamentos	Evidências
Como eles se mostraram interessados, cada tema que dou eu dou-lhes sempre informação de um local a visitarem. O que eu faço muitas vezes é apelar à imaginação na aula e fazer viagens virtuais, o que é bom. É uma vantagem, vamos virtualmente sentados na nossa cadeira, faço várias vezes, porque não posso sair e tenho de arranjar estratégias alternativas. Com as crianças também o faço, até digo que não podemos ir com o calçado que temos... temos de os cativar até porque eles estão muito habituados a tudo muito prático ao tecnológico, ao mexer e movimento, nós não podemos sair da sala de aula e temos que ter alternativas. E esta sessão ajudou a isso, saíram e fizeram algo diferente que os motivou na sua aprendizagem porque privilegiava o toque, porque eu posso ir a Lisboa ver omanuelino mas eles não tocam, não é? E ali tocam é muito importante.		Incitar a visitar
Questão 8:	Em que medida o facto de ser o museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição, à história e à aprendizagem	Evidências
Acho que contribui muito porque suscita-lhes a <u>curiosidade e ir lá ao museu</u> . O museu veio cá, trouxe uma pequena amostra do que tem e a curiosidade de ir ver mais leva-os ao local. A forma como eles dizem aos pais o que aconteceu <u>leva também a que os pais queiram ir</u> . Porque também têm irmãos, mais velhos ou mais novos, que também ficaram com o bichinho e têm de curiosidade de ver o que lhes foi falado e isso poderá tornar-se um hábito e fazer com que o bichinho cresça e vejamos a história como uma forma de se compreenderem <u>até a forma como vivem e os museus como sítios onde podem aprender de uma forma diferente</u> . É isso que eu tento incutir nos meus alunos também, eles lerem, discutirem e irem ver. Eu costumo levar os meus alunos, quando dou os descobrimentos, a fazerem uma visita à Nau em Vila do Conde. É uma visita, e depois ela também tem muito jeito, que faz com que voltem passado pouco tempo, porque eles falam com entusiasmo do que se passa, eles fixam determinadas coisas, o dia-a-dia de viverem ali que era terrível... mas só quando vão visitar é que se apercebem que era terrível e não fantástico como eles acham quando falamos nas viagens dos descobrimentos, e eles voltam com as famílias. <u>Não me adianta na aula mostrar no livro, quando vamos lá eles tocam, cheiram... é muito importante usarem os sentidos, porque prende-os ao assunto e nunca mais esquecem</u> .		Incute à visita ao museu Estabelece a ligação a instituição à comunidade Desenvolvimento de uma atitude diferente em relação aos museus
Questão 9:	Que outras características apresenta este projeto que considere ser uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem	Evidências
Olhe, já disse quase tudo. <u>O ser aqui é muito bom, tudo, o toque, a linguagem, os recursos, o ser outra pessoa e de uma instituição especializada</u> . Para o ano quero que venham de novo e também ao colégio onde dou aulas e logo em outubro, no momento em que estou a dar a matéria.		Contexto escolar Estratégias de manuseamento Recursos diversos Mediador exterior Promove o desenvolvimento de atitudes diferentes em relação ao museu. Dinamismo da sessão
Questão 10:	O que alteraria neste projeto para proceder à sua otimização	Evidências
Vir à escola no momento em que se está a dar aquele tema, porque estabelece-se uma ligação mais coerente e forte. Eles estão a dar, estão a conviver com os objetos, estão a ver e a dar continuidade. Mais forte ainda vai ser. Julgo, porque não tive essa experiência! A minha experiência foi depois, mas fiquei muito satisfeita com os resultados. Na altura até pensei quando me falaram no projeto já vai lá longe, já veio tanta coisa, tanto pormenor, mas não, fiquei muito satisfeita, correu tudo muito bem mas acho que se calhar provavelmente ainda correrá melhor o estarmos no timing certo e poder explorar na altura certa, porque não fazia sentido voltar atrás para dar continuidade a algo que já tinha sido dado, por isso não explorei, usei como consolidação e motivação para estudo. Porque já estava noutra e temos metas. O museu vir à escola mesmo no momento em que se está a tratar o tema. Sei que não é possível, mas o ideal era eu ligar para o museu e dizer: estou a dar romanização pode vir amanhã? [risos] Até porque as turmas têm ritmos diferentes e o ideal seria de facto cada turma dizer amanhã pode ser? Alteraria só isto, mas não porque correu mal, mas porque poderia ser ainda melhor.		Ajustar os timings da ida à escola com o tema a explorar

Questão 11:	Que outros contributos poderá dar o museu para os processos ensino aprendizagem da comunidade escolar	Evidências
<p>Olhe, pode no sentido de alertar para a preservação, das pessoas que não cuidam e vandalizam e roubam o que é de todos. <u>Sensibilizar para isso e para a visita, para a ida, para a procura, que é isso que eu tento inculcar nos meus alunos. Estabelecer um elo de ligação entre a comunidade e o museu que tem próximo, mas ao nível geral e não só escolar.</u></p>		Ações de sensibilização
		Promoção da ligação da comunidade
Questão 12:	Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer	Evidências
<p>Olhe, eu dou os parabéns e digo honestamente que eu tive uma primeira visita ao museu há muitos anos e não houve naquele dia..., eu penso que o grupo que levei, julgo que não voltou porque não foi muito apelativo, mas aqui foi muito mas mesmo muito apelativo. <u>É preciso que quem está cativo, que tenha entusiasmo. A primeira pessoa que tem de gostar é quem está na frente dos miúdos, se tem paixão e transmite com paixão é uma coisa, se não transmite com paixão eles percebem, e muito bem, eles são muito verdadeiros e foram. Isso é muito importante, quem está transmitir tem de mostrar a paixão por aquilo que está a mostrar e isso foi transmitido, sem dúvida, e numa linguagem acessível, porque estamos a comunicar com miúdos com vários níveis e se há uns que percebem, há outros que não, eles são diferentes. É preciso falar para o grupo numa linguagem para que todos percebam, percebem os bons e os menos bons e isso consegui-se. Não tiveram qualquer dúvida. A linguagem é importantíssima, eu não posso falar numa turma como falo na outra porque são diferentes, até entre eles, tem níveis de perceção diferentes, mas temos de conseguir falar para todos. Isso é muito importante, para além da empatia que deverá sentir-se pela pessoa que está à frente e embarcar no discurso que está a ter. Alguns miúdos ali por cinquenta minutos sentiram-se romanos, viveram o passado através do envolvimento que provocou utilizando a sua paixão, a linguagem adequada e os recursos que levou, nomeadamente os objetos. Num espetáculo musical que fizeram depois, no final do período, eles vestiram personagens dos temas de história que já tínhamos dado e curiosamente tive três romanos... a romanização marcou-os.</u></p>		Caráter apelativo da sessão
		Dinamismo da sessão
		Interação entre mediador e alunos
		Envolvência

Evidências Recolhidas		Entrevista
Tipo de população	Docente IV 5º Ano	
N.º Questão	Questão	Lista de evidências
Questão 1:	Quais as motivações subjacentes à inscrição neste projeto	Evidências
<p>A principal motivação foi sem dúvida verificar que utilizavam as <u>fontes materiais</u> para não só falar da história mas também do como se chega à construção do conhecimento histórico. Para mim é impensável dar a história sem as fontes principalmente hoje em dia perante tantas solicitações que os alunos têm. Temos de os cativar de alguma forma. Eu enquanto professora de história tenho esse dever de mostrar o que aconteceu e como aconteceu, mas acima de tudo, como sabemos que aconteceu. E eu vi neste projeto essa potencialidade, de sensibilizar para a forma como se constrói a história. Por outro lado, <u>o museu vir à escola é uma ideia genial</u>, vai contra a ideia retrógrada de que os museus são espaços enfiados e distantes, e este projeto mostrou que o museu está atento ao seu público, não está distante, e que por isso vem ao encontro da comunidade e se preocupa com eles, com a sua aprendizagem e até com o seu crescimento enquanto pessoas e enquanto consumidores culturais.</p>		Recursos utilizados Fontes Materiais
		Contexto escolar/aula
Questão 2:	Gostaria que descrevesse a experiência de participação no projeto	Evidências
<p>Foi uma experiência extremamente <u>enriquecedora</u> e de total surpresa para mim. Todas as turmas manifestarem <u>interesse e entusiasmo</u>. No entanto, aquelas turmas cujos alunos não têm possibilidade de visitar, ou porque não podem, ou porque a família não tem o hábito, viu na sessão uma <u>oportunidade de tocar em coisas</u> que consideravam inacessíveis. E isso para eles foi uma experiência extremamente marcante, para todos eles e até para mim como professora porque tive oportunidade de providenciar aos meus alunos <u>estratégias e recursos diferentes para aprender</u>.</p>		Experiência Enriquecedora: Recursos diferentes que permitiam o toque Estratégias diferentes que potenciam o interesse e o entusiasmo dos alunos Democrática
		acesso a recursos de aprendizagem diferentes e a instituições por parte dos alunos com menos hábitos de consumo cultura
Questão 3:	Gostaria que me falasse dos contributos que este projeto trouxe ou poderá trazer para a prática de ensino.	Evidências
<p>É fundamental. Este projeto pode ser trabalhado de três maneiras. Pode ser trabalhado como <u>projeto motivador</u>, de espicaçar a curiosidade para entrarmos no conteúdo. Pode ser utilizado para <u>consolidação de determinados conteúdos</u> e pode ser utilizado de uma forma mais <u>recreativa para trabalhar a história como uma saída profissional</u> que hoje em dia está tão contestada na sociedade e por isso faz todo o sentido, porque sou professora de história promover isso. E para mim faz sentido mostrar a história como uma saída profissional e claro que eu tenho de ir pela parte mais óbvia que é a parte da arqueologia, mas há muitas outras partes que podemos desenvolver muito bem que é a partir da Paleografia, aquela escrita que eles perguntam: a professora sabe ler isso? E eu respondo que é uma profissão e acho que é extremamente importante... E eu utilizei este projeto, que ainda não conhecia muito bem, como como consolidador de conteúdos mas na próxima vou utilizá-lo <u>como motivador de aprendizagens</u>. logo no início, a partir do nada, porque eles ficaram muito mais despertados, eles queriam saber mais, estavam a fazer mais perguntas e nós já estávamos a virar a página e não podíamos continuar.</p>		Estratégia Motivadora para a exploração de um tema
		Estratégia Consolidadora de conteúdos já abordados
		Estratégia Recreativa para trabalhar a história como uma saída profissional
Questão 4:	Quais os contributos que o projeto trouxe ou poderá trazer para os processos de aprendizagem	Evidências
<p>Traz imensos, por isso é que eu achei desajustado depois de feita a sessão e vou ponderar introduzir a sessão mais cedo porque os miúdos ficaram excessivamente <u>despertados</u>, com muitas perguntas, e ele como <u>motivador de aprendizagem</u> é fantástico. Porque de facto é muito <u>estimulante</u>, e para consolidar aprendizagens, perde-se a parte da surpresa, porque eles já sabem, conheciam alguns dos objetos... introdução de <u>novos conceitos</u> claramente, como o braçal de arqueiro, que não tínhamos falado na aula, e isso é importante, mas curiosamente eu acho muito importante na aprendizagem dos alunos claramente do ponto de vista motivacional, sem dúvida.</p> <p>Mas também lhe digo, para um professor ortodoxo se calhar a parte da consolidação de aprendizagem é mais benéfica porque após a sessão, se lhe forem levantadas tantas questões o professor ou está muito à vontade para responder ou então vai ter dificuldade em gerir todas aquelas perguntas, também tem esse aspeto, que pode fazer com que o projeto, por parte dos professores mais habituados a um processo rígido de ensino pode parecer perturbador. Para mim não, para mim é o que considero que deve ser o processo de ensino aprendizagem. Se for colocado no início ele exige muito mais do professor, porque depois nas sessões seguintes vais ser o professor a estar ali a ter de responder a todas aquelas perguntas. Ao nível da consolidação das aprendizagens o professor está mais confortável porque já deu a matéria e portanto é só a consolidação, responde a dois tipos de exigências diferentes.</p> <p>Para mim de facto foi de encontro à aprendizagem que eu potencio nos meus alunos, uma <u>aprendizagem que se baseia na descoberta pela exploração de recursos diferentes não os tradicionais</u>.</p>		Motivador de aprendizagens: desperta, estimula
		Aquisição de conhecimentos novos
		Potencia uma aprendizagem baseada na descoberta e na exploração de recursos
Questão 5:	De que forma o contato direto com os objetos motiva os alunos na sua aprendizagem	Evidências
<p>Ao nível da história há uma dificuldade muito grande que nós temos que perceber enquanto professores, que é a percepção... a noção espaço-temporal. A noção da temporalidade é muito difícil passar a uma criança daquela idade. Digamos que em termos globais, que eu não gosto muito de falar de médias, só a partir dos 14 anos é que conseguem perceber a sequência temporal. Quando nós estamos a falar do momento das comunidades de caçadores recolectores e das comunidades de pastores eles falam [inaudível] e que para eles não faz sentido, nem sabem o que é, e <u>ao trazer os objetos dá-lhes uma dimensão concreta que a abstração não consegue atingir</u> e portanto é fundamental e, não sei se reparou, não foi por acaso que eu escolhi essas duas maletas, porque são as mais difíceis de se localizarem temporalmente pelas crianças. Eles não conseguem perceber os milhares de anos que estão por detrás deles, não conseguem, porque a dimensão deles é pai, avó e bisavó. É muito difícil para alguns o ano passado quanto mais há milhares de anos, e portanto ajuda muito porque eles estão numa fase de aprendizagem concreta e</p>		Materialização do passado no presente
		Permite estabelecer uma relação temporal
		Incute o gosto pela história

	não abstrata e esses conceitos muito abstratos para a fase em que eles estão do conhecimento e do nível de desenvolvimento e por isso é muito importante <u>manusear os objetos para conseguirem estabelecer essa relação temporal</u> e eu acho isso muito importante... Só é pena eu não viver perto de Altamira senão eu levava-os lá. É muito importante. <u>As comunidades recoletoras e as comunidades pastoris eles não têm referências materiais visíveis no espaço</u> . Houve um aluno que trouxe um seixo rolado da praia e veio perguntar-me se aquilo era uma ponta de seta, estava partido e eu disse que podia se ele quisesse [risos]. Eles estão sempre a pensar nesse ponto de vista. Olhe eu tive pais que disseram aos filhos: eu já não posso ouvir mais falar da aula de história, tu cala-te por favor! [risos].	Facilita a aprendizagem pelo manuseamento de conceitos abstratos
Questão 6: Questão 6.1:	Constatou alguns comportamentos que evidenciassem mudanças na postura dos alunos em relação ao património, à história e à questão da aprendizagem. Fale-me desses comportamentos.	Evidências
	Sim, completamente. Eles falaram aos pais, claramente <u>gostam mais da disciplina, é uma das mais preferidas entre eles e mantiveram a curiosidade a ponto de constantemente fazerem perguntas sobre o como das coisas</u> . Um exemplo foi quando falou da traceologia para o conhecimento de alguns aspetos relativos ao quotidiano daquelas comunidades nomeadamente produção e alimentação. Eles mais uma vez tiveram necessidade de reforçar o como.	Incute o gosto pela história Potencia o espírito crítico PROCURAR SABER MAIS
Questão 7:	De que forma impulsionou esses comportamentos	Evidências
	Como faço sempre na minha prática do dia-a-dia. <u>Partir à descoberta com eles</u> . Eu passo muitos filmes didáticos, tenho muito o hábito de didatizar os conteúdos, porque falar dos conteúdos abstratos é muito difícil, então eu procuro didatizar com pequenos filmes. Por exemplo quando eu falei da evolução tecnológica dos descobrimentos eu procurei falar-lhes mesmo do como é que sabemos disso, como é possível sabermos que depois da barca veio a caravela e depois da caravela veio a nau e quando é que ela apareceu e então mostrei vários filmes em que se fazia a datação por carbono 14, portanto eles sabem como é que as coisas se fazem e isso é importante, porque não se adivinham as coisas, eu não sou dotada de poderes mágicos capazes de descobrir... não, e eles tem de saber como é que se chega ao conhecimento histórico. <u>Para mim mais importante do que eles saberem bem a história, é saber como é que o conhecimento histórico é produzido, pelos historiadores, pelos, enfim, documentos que são importantes para eles trabalharem. E com este projeto isso consegue-se, o que é fantástico. Alguns até já me dizem e contra a vontade dos pais [muitos risos] que querem ser arqueólogos.</u>	Partir à descoberta Utilização de recursos didáticos
Questão 8:	Em que medida o facto de ser o museu a vir à escola contribui para uma mudança de postura dos alunos em relação à instituição, à história e à aprendizagem	Evidências
	Contribui muito. Tive alunos que após a sessão <u>visitaram o museu levando consigo a família</u> , mas eles vão a todo o lado. Eles estão muito atentos a esse tipo de coisas e essencialmente muito curiosos. Nós nunca tínhamos abordado a questão da perceção que tinham dos museus. Mas o facto de terem ido mostra uma clara atitude de querer conhecer porque ficaram com uma imagem positiva, senão não iam, garanto-lhe.	Potenciaram a visita ao museu: Visitaram o museu Levaram a família visitar
Questão 9:	Que outras características apresenta este projeto que considere ser uma mais-valia para os processos de ensino aprendizagem	Evidências
	Sim. Para mim uma das mais-valias e, aliás nós já falámos dela, é que nós vivemos num país em que os índices culturais são muito baixos em relação aos outros países da Europa. Quando estamos a comparar um projeto destes com um projeto semelhante na Inglaterra estamos a comparar coisas que têm alcances e projeções completamente diferentes. Na Inglaterra existem públicos culturais que praticam a ida ao museu, fazem disso o quotidiano... nós não, nós estamos a falar de uma sociedade que tem ainda um índice muito baixo de frequência de instituições e o público cultural em Portugal e na Maia estará a um nível muito reduzido e portanto <u>este projeto é uma forma de estimular e produzir até os futuros públicos culturais, dos museus, do teatro...</u> e por isso eu sou apologeta de trazer o teatro à escola, até para eles aprenderem como estar no teatro... <u>ao nível de comportamentos e portanto eu acho que este projeto por ser facilitador da dinâmica, porque levar os alunos ao museu não era viável, abre a porta do museu por uma via inesperada multiplicada pela família.</u> A vinda de um arqueólogo também é importantíssimo, porque veem ao vivo um arqueólogo, não é um personagem do filme da maldição das pirâmides. Eles acharam imensa piada e a profissão de arqueólogo é de facto neste momento uma das profissões mais desejadas nas minhas turmas. Foi uma surpresa, uma verdadeira surpresa, eles não estavam à espera daquilo. Eles achavam que o museu era para ver coisas, e depois falámos sobre o que era o museu após a sessão e eles até me disseram que achavam que o museu era chato e eu respondi-lhes que se calhar nunca tinham estado no museu a ver desta maneira. E eles disseram que se calhar lá dentro não mostravam como mostraram aqui. Mas a <u>manipulação</u> nestas idades é muito importante, estabelece a ligação, materializa o abstrato.	Estratégias diferentes: Vir o museu à escola Manuseamento de objetos Facilitador da dinâmica de aprendizagens comportamentais Facilitador da mediação entre a comunidade educativa e o meio envolvente
Questão 10:	O que alteraria neste projeto para proceder à sua otimização	Evidências
	Eu vou dar algumas ideias [risos] era multiplicar as malas atendendo sempre aos conteúdos curriculares que é muito importante.	Criação de novos recursos de acordo com os conteúdos curriculares
Questão 11:	Que outros contributos poderá dar o museu para os processos ensino aprendizagem da comunidade escolar	Evidências
	Eu conheço o museu, gosto muito e sei que é muito bem fornecido em termos de materiais do quotidiano. O quotidiano do século XIX é um tema do 6º ano. Não sei como é possível fazer em termos de projeto, mas era importante fazê-lo, por exemplo vestuário... é uma pena e daria muito jeito para tratar. É muito difícil levar os alunos ao museu, a logística que envolve é complicada... mas acho que deveriam investir aí porque é uma temática que lhes diz muito. Seria muito engraçado.	Explorar a coleção atendo aos conteúdos curriculares relacionados com o quotidiano
Questão 12:	Quer acrescentar algo que julgue ter ficado por dizer	Evidências
	Ai... eu adorava trabalhar nessa área. Acho que é uma área muito criativa, uma área que uma pessoa não está parada, está sempre a pensar em como há de fazer determinada coisa. É uma área muito criativa e interessantíssima. Mostrar o museu como uma ponte não só para os alunos, mas para a comunidade. Os museus precisam de estar muito mais próximos da comunidade.	Criatividade

<p>uma mostra não ajuda, tem que se participar, tem que se vivenciar... Os museus ingleses, eu gosto muito de os visitar porque de facto são museus que são sentidos e vividos e acho que às vezes aqui em Portugal temos um bocadinho a ideia de museu como um armazém. E uma das coisas que eu mais gostei neste projeto foi que mostrou o museu ao contrário daquilo que às vezes é mostrado e isso foi muito agradável. O facto de se poder mexer, o simples facto de se poder mexer para mim é uma mais-valia que nenhum museu dá porque o que é que se faz no museu? Não se pode mexer, e o museu é para mexer! Não concordo com este tipo de museologia que se continua a fazer, em que se vê coisas passivamente ou orientadamente... <u>O museu tem de ser isto que trouxe com o projeto, mexer é fundamental. Se nós queremos que as crianças vão ao museu nós temos que as deixar mexer, nem que seja em réplicas, eles têm de vivenciar o museu de forma multissensorial.</u></p>	Museu como uma instituição dinâmica
	Museu um local onde se pode contruir o conhecimento multissensorialmente
<p>A minha perceção deste projeto não se limita à comparação com realidades nacionais, mas fundamentalmente internacionais. Sei perfeitamente identificar que este projeto vai no sentido certo.</p>	Estratégias que permitam a mudança de atitude perante as instituições museológicas

	Docente I	Docente II	Docente III	Docente IV
Q.1. Motivações	Correspondência de objetivos do plano curricular e os objetivos do projeto	Recursos Locais (património) Enquadramento com os conteúdos curriculares relativos ao passado do meio local Estabelece a ligação da escola ao meio	Mediador Externo Recursos Diferentes Contexto escolar	Recursos Contexto escolar
Q.2. Perceção	Enriquecedor: conhecimentos e competências para adquirir mais conhecimentos Positivo: - estabelece ligação à outra parte da comunidade educativa, os pais. - potencia um sentimento de pertença à sua terra	Experiência muito enriquecedora: aquisição do gosto e entusiasmo pela história até então latente consolidação da importância das fontes para o estudo do passado Relacionam as fontes com a construção do conhecimento histórico	Experiência Gratificante: participação ativa dos alunos apesar da distância em relação ao timing em que se deram os conteúdos Interação do mediador com os alunos. Recursos materiais História Local Relação dos conteúdos dados em sala de aula ao meio local	Experiência Enriquecedora: Recursos diferentes que permitiam o toque Estratégias diferentes que potenciam o interesse e o entusiasmo dos alunos Democrática acesso a recursos de aprendizagem diferentes e a instituições por parte dos alunos com menos hábitos de consumo cultural
Q.3. Contributos para o ensino	Motivador de aprendizagens: manuseamento de objetos utilização dos sentidos incute a descoberta experiência memorável porque sensorial	Motivador de aprendizagens Estratégias baseadas na experiência privilegiando o toque Dinamismo da sessão Interação do dinamizador com os alunos Ação dos mediadores das sessões	Postura diferente em relação à prática da profissão docente Procurar utilizar recursos atrativos para explorar os temas	Motivador de aprendizagens Estratégia Motivadora para a exploração de um tema Estratégia Consolidadora de conteúdos já abordados Estratégia Recreativa para trabalhar a história como uma saída profissional
Q.4. Contributos para a aprendizagem	Gosto pela história Reforça a importância da história Promove aquisição de conhecimentos novos Motivador porque fazem Incute a descoberta Permite conhecer o património local	Motivação estudo do meio: estabelece ligação entre os conteúdos e o meio local Permite a concretização do programa ao nível do estudo do meio	Aplicação de conhecimento Consolidação de conhecimentos Motivação para aprender: saír da sala de aula ser uma pessoa diferente discurso adaptado à idade e contexto os materiais Estimula comportamentos: visita ao museu	Motivador de aprendizagens: desperta, estimula Aquisição de conhecimentos novos Potencia uma aprendizagem baseada na descoberta e na exploração de recursos
Q.5. Relação entre objeto e aprendiz	Aprendizagem Sensorial baseada na experiência Curiosidade colmatada com a utilização dos sentidos	Aprendizagem sensorial baseada na experiência Usar os sentidos produz aprendizagens	Materialização do passado que é inatingível fisicamente Sensibiliza para preservar e manter o património Motiva para aprendizagem Motiva para a descoberta Incute o gosto pela história	Materialização do passado no presente Permite estabelecer uma relação temporal Incute o gosto pela história Facilita a aprendizagem pelo manuseamento de conceitos abstratos
Q.6. Relação entre sessão e comportamentos	Potencia a fruição cultural Incute o gosto pela descoberta: um aluno iniciou um plano de vistas com a família Reforça a ligação à terra onde se vive	Potencia a fruição do património, nomeadamente o local Estimula competências como a capacidade de observação	Desenvolve competências como a capacidade de refletir sobre a importância do passado para o presente.	Incute o gosto pela história Potencia o espírito crítico

Q.7. Estratégias de desenvolvimento de compo	Partilha de conhecimentos Suscitou a curiosidade sobre o património Estimula competências como a pesquisa Impulsionou o trabalho interpessoal Produção de materiais	Impulsionou o trabalho interpessoal Motiva a aprender mais	Incitar a visitar	Partir à descoberta consolidação de conteúdos abordados com utilização de recursos didáticos
Q.8. Relação entre a sessão e ideia de museu	<u>Desenvolvimento de uma atitude diferente em relação aos museus</u> Incute à visita ao museu	<u>Desenvolvimento de uma atitude diferente em relação aos museus</u> Incute o gosto pela história	Incute à visita ao museu Estabelece a ligação a instituição à comunidade <u>Desenvolvimento de uma atitude diferente em relação aos museus</u>	Incute a visita ao museu Visitaram o museu Levaram a família visitar
Q.9. Outras características q são mais valia	Recursos diversos Dinamismo da sessão Mediador exterior Contexto Escolar Gratuidade Promove hábitos de consumo cultural	Recursos diversos Dinamismo da sessão Estratégias diferentes (manuseamento)	Contexto escolar Estratégias de manuseamento Recursos diversos Mediador exterior Promove o desenvolvimento de atitudes diferentes em relação ao museu. Dinamismo da sessão	Estratégias diferentes: Vir o museu à escola Manuseamento de objetos Facilitador da dinâmica de aprendizagens comportamentais Facilitador da mediação entre a comunidade educativa e o meio envolvente
Q.10. contributos para otimização	Divulgação: Incluir na oferta educativa da CMM Inclusão imediata no PAA	Nada	Ajustar os timings da ida à escola com o tema a explorar	Criação de novos recursos de acordo com os conteúdos curriculares
Q.11. Outros contributos do museu para a comunidade	Formação creditada para os professores no âmbito do projeto Reedição de projetos de sucesso	Envolver os pais	Ações de sensibilização Promoção da ligação da comunidade ao museu	Explorar a coleção atendo aos conteúdos curriculares relacionados com o quotidiano
Q.12. Outras informações	Carácter gratuito Enriquecedor Necessário	Carácter motivador e dinâmico do projeto	Carácter apelativo da sessão Dinamismo da sessão Interação entre mediador e alunos Envolvência	Criatividade Museu como uma instituição dinâmica Museu um local onde se pode contruir o conhecimento multissensorialmente Estratégias que permitam a mudança de atitude perante as instituições museológicas

Evidências Dinâmica de Grupo Focal									
Nome	Grupo I 4º Ano		Grupo III 5º Ano		Nome	Grupo II 4º Ano		Grupo IV 5º Ano	
Q1: O que mais gostei									
Nome	Resposta	Razão	Resposta	Razão	Nome	Resposta	Razão	Resposta	Razão
Bracara Augusta	Objetos	Gostei mais dos objetos porque a senhora do museu ensinou-me como <u>usar</u> as coisa e eu tinha aprendido mais como eles usavam anteriormente."	Video	Eu gostei do video em que construíram a cidade virtualmente porque conseguimos ver como era antes só com o que existe agora e também gostei de tocar e sentir os objetos para ter a noção dos utensílis que criaram para acabar com os seus problemas.	Lâmina	objetos	O que mais gostei foi de <u>tocar</u> nos objetos, foi magnífico porque sentir os objetos do passado foi...como viajar no tempo	objetos	Foi dos objetos porque pudemos <u>tocar</u> , mexer e compreender como se utilizavam
Aqueduto	Video	Gostei muito de ver o video porque aprendi como era Roma no tempo dos romanos pelo que está agora. E que é possível com as ruínas ficar a saber como era no passado com a ajuda dos computadores."	powerpoint objetos	Ver o powerpoint e mexer nos objetos foluma maneira mais interativa de aprender do que colado aos livros gostei de sentir os objetos para poder explorar. É uma maneira interessante de conhecermos o mundo romano.	Mamoa	powerpoint	Ver o powerpoint porque consegui ver o que faziam e porque percebi como se fazem as coisas	objetos	Eu gostei de quando vocês <u>mostraram</u> os instrumentos porque eu gosto muito de ficção científica
Peso de Tear	Objetos	Eu gostei de <u>tocar</u> nos objetos porque senti uma coisa especial. Foi especial porque nós não conseguimos ir ao passado e com os objetos é como se conseguíssemos ir em pensamento."	objetos	O que eu mais gostei foi de <u>interagir</u> com os objetos porque fez-me entender melhor a vida dos nossos antepassados	Micrólito	Não indicou	Eu gostei mais de conhecer o que o homem fazia naquele tempo porque consegui ver como se fazia no passado e comparar com o que se faz hoje e ver como era iferente.	objetos	Gostei mais dos ojetos porque pudemos mexer neles e vê-los de uma forma mais aprofundada
Tégula	Video	Eu gostei do video porque descobrimos como eram as coisas antigamente. E ficamos a saber que com o que restou é possível ficar a saber como eram as coisas."	Video	Eu gostei mais do video porque pudemos ver do presente para o passado e isso é interessante	Braçal de arqueiro	objetos	O que eu mais gostei foi de <u>tocar</u> nos objetos. Porque fizeram com que eu conseguisse perceber o que eles fariam, o que eles achavam sobre eles e porque consegui sentir o que acho que eles sentiriam quando descobriam alguma coisa e como usariam	objetos	O que eu mais gostei foi de ver as coisas e <u>tocar</u> nas coisas do museu porque nunca os tinha visto de perto

Fíbula	Objetos	Eu gostei mais de mexer nos objetos porque mexi em coisas que eu não conhecia e que tinham muita importância para sabermos a nossa história."	objetos	Eu gostei dos objetos porque podemos saber mais e melhor dos nossos antepassados através dos objetos. Até parecia que tínhamos vivido lá, tínhamos estado nesse mundo do passado.	Vaso de cerâmica	powerpoint	Eu gostei de ver o powerpoint. Porque fez com que ligasse mais ao passado. Antes não me interessava muito, pois não percebia muito bem com os livros, mas depois quando mostraram o powerpoint percebi e fiquei a gostar mais	arqueólogo	Foi do arqueólogo porque mostrou-nos o vídeo e ensinou-nos muitas coisas que ajudaram a compreender melhor as coisas
Lucerna	Objetos	Eu gostei mais de mexer nos objetos porque fiquei emocionada por ter tocado nas coisas do passado, porque o passado não se pode alcançar e mexendo nos objetos consegui ver como era o passado e senti que estava no passado onde os romanos viviam	vídeo objetos	O que eu mais gostei foi o vídeo e os objetos. Foi como se andássemos numa máquina do tempo e pudéssemos mexer em tudo e ver a diferença de antigamente até agora. Eu gosto de descobrir o antigo, gostei de mexer nos objetos, sabe o que era, como eram utilizados, o que se fazia... descobri novas coisas mexendo nelas e até cheirá-las e até sentir a pata do gato na tégula. É importante sentir para ter a noção de como era feito.	Machado de pedra polida	objetos	Gostei de tocar nos objetos e também de saber o que o homem fazia no passado e que não vem explicado no livro	objetos	O que mais gostei foi de tocar na ponta de lança porque notei que era afiada
Miliário	objetos	eu gostei das imagens mas também das coisas porque eu nunca tinha tocado numa coisa do passado, mas depois de tocar parecia que eu e que estava no passado."	objetos	Eu gostei da interação com os objetos porque conseguimos ver os tempo antigo. Eu gosto de história e gostava de aprender melhor e na escola nunca podemos tocar, sentir os objetos de Roma e assim podemos. Gostei como foi apresentado porque é diferente do que estar com o manual.	Ponta de seta	vídeo	Eu gostei de ver o vídeo que mostrava como há muitos anos os homens eram capazes de fazer as mamoas com pedras tão grandes e sem máquinas. Não sabia que era possível até ver o filme que nos mostrava as maneiras que os arqueólogos dizem que os homens provavelmente usavam para transportar e pôr as pedras em pé e a tapar. Era fantástico. Hoje não fazemos nada sem máquinas	objetos	gostei muito de tocar e ficar a conhecer os objetos porque foi interessante e divertido. Adorei.
Coliseu	Objetos	Eu gostei mais de ver os objetos e de ver o powerpoint. Fiquei com uma ideia de como sabemos como eram feitas as coisas antigamente pelo que existe agora. E a tocar nos objetos vi como eles trabalhavam os objetos."	Objetos	gostei de saber como os objetos evoluíram a partir de algo tão simples. Adorei sentir e interagir com os objetos porque faz parte da nossa cultura	Pastor agricultora	objetos	O que mais gostei foi de tocar nos objetos. Porque foi como se voltasse atrás no tempo e me sentisse um homem do passado do neolítico.	objetos	O que eu mais gostei foi de ver os objetos e também ouvir os senhores do museu e da arqueologia falar dos objetos porque é incrível ficar a saber o porquê daqueles objetos e os senhores explicaram muito bem.

Dinâmica de Grupo Focal									
Nome	Grupo I 4º Ano		Grupo III 5º Ano		Nome	Grupo II 4º Ano		Grupo IV 5º ano	
Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência	Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência
Q2: O que aprendi...									
Bracara Augusta	Assunto específico	Aprendi novas coisas, eu já sabia das construções mas não sabia como eram as cidades nem as casas. Eles construíram cidades onde habitavam e que eram como Roma mas em ponto pequenininho, mas tinha os banhos públicos, os templos, as termas. E agora quando fomos a um museu visitar uma exposição já estamos preparados para compreender melhor porque já ouvimos falar sobre isso	Objeto específico	Aprendi várias coisas, por exemplo conhecer novos objetos como a lucerna entre outros, como viviam antigamente."	Lámina	Pensamento crítico e ético	Aprendi que temos de ter respeito pela natureza. Porque a natureza naquela altura dava tudo ao homem que ele precisava eles adoravam-na por isso e faziam cerimónias."	Assunto específico	Aprendi novas palavras, consegui perceber com clareza as tribos do passado e esta visita ajudou-me na matéria. Quando referi novas palavras como por exemplo mamoa."
Aqueduto	Assunto específico	Aprendi novas coisas sobre os romanos que a professora não tinha dito como as casas que tinham uma diferença de agora. Que no 1º andar de cima eram os mais pobres e no de baixo eram os mais ricos	Objeto específico	aprendi a estimar mais a evolução dos objetos como a fibula que se transformou na nossa moeda."	Mamoa	Localidade Assunto específico	aprendi que os homens depositavam os homens dentro das mamoas, não enterravam. Porque nós agora enterramos num cemitério e eles depositavam nas mamoas mas que já se preocupavam em colocar os mortos nalgum sítio especial. E que na Maia há muitos mamoas, é bom saber porque não fazia nenhuma ideia que tínhamos muitas coisas do passado na Maia."	Objeto específico	Aprendi muitas coisas novas como o nome de alguns instrumentos como o braçal de arqueiro. Foi uma grande ajuda para mim"
Peso de Tear	Assunto específico	aprendi que eles eram bons arquitetos porque há coisas que eles construíram que ainda hoje estão inteiros e pensavam muito bem as coisas porque aproveitavam a água da chuva para tomar banho."	Assunto específico	Aprendi como era a vida das pessoas de antigamente"	Microíto	Competências emocionais	aprendi a olhar de outra forma para os objetos. Aprendi a prestar mais atenção ao passado. Antes pensava que o assunto não era interessante e quando toquei nos objetos e os relacionamos com o passado fiquei muito interessada pela história porque sei que os objetos ajudam-nos a perceber a história."	Assunto específico	Aprendi mais coisas sobre o passado e isso fez-me compreender melhor a matéria e com isso tive melhores resultados no teste. Aprendi novas palavras como mamoa para falar de antas ou dolmens."
Tégula	Assunto específico	Aprendi que eles usavam as peles dos animais para assmarem as tégulas	Assunto específico	Aprendi a conhecer os nossos antepassados, o que se utilizava no passado e fiquei a saber que é com os vestígios que se constrói a história e os lugares	Braçal de arqueiro	Assunto específico	Aprendi que eles já tinham a sua inteligência e já tinham a sua maneira de pensar: o que eu faço com isto? E já tinham a técnica da localização pelas estrelas."	Objeto específico	Aprendi que havia mais objetos para além dos do livro como o braçal de arqueiro

Fíbula	Assunto específico	Aprendi que eles deixaram-nos muitas coisas como a fíbula que ainda hoje são usadas mas com outros nomes."	Objeto específico	Conheci novos objetos por exemplo a fíbula e fiquei a saber para que servia	Vaso de cerâmica	Assunto específico	Eu com a vinda do museu à escola gostei de ver a mamoa [arqueólogo] explicou e mostrou a mamoa e explicou que a mamoa era o sítio onde depositavam as pessoas e metiam lá dentro a cerâmica	Assunto específico	Aprendi palavras novas, melhor o que fiziam com os objetos e claro ajudou-se no teste
Lucerna	Prática de observação	Aprendi que se observam várias vezes os objetos consigo ver do que que eles eram feitos e descobrir para o que eles faziam com eles."	Assunto específico	Aprendi palavras novas como Brenna Augusta, conheci novos objetos e aprendi a importância de cada membro (pessoa) uma só pessoa pode mudar muito	Machado de pedra polida	Objeto específico	Aprendi que o machado era feito polido a pedra e não lacerado como os antepassados. Ve-se só de olhar para eles	Assunto específico	Aprendi o nome de muitas das peças antigas que traziam e as novidades daquela época
Milário	Assunto específico	Aprendi como eles faziam as pontes e as casas e que tinham fíbula para prender as roupas	Assunto específico	materiais novos e também mais e melhor	Ponta de seta	Assunto específico	o nome das pedras que se usavam para cavar, eram as pontas de seta, e que as pessoas mais importantes tinham objetos diferentes que diziam que eles eram importantes e quando o arqueólogo as descobre consegue saber que aquela sepultura era de alguém importante."	Prática de observação	Aprendi muitas coisas novas sobre os objetos, que descobrimos e percebemos melhor muitas coisas ao analisá-los. Aprendi também que foram muito importantes naquela altura!"
Colíen	Assunto específico	Aprendi que os objetos ajudam a conhecer o passado por exemplo as ruínas das casas dos romanos ricos em vez das piscinas de agora tinham um espaço aberto para a água da chuva que caía. Era usada para os banhos e assim. O que falamos pode no futuro ajudar-nos a compreender melhor as coisas, por exemplo se formos visitar um sítio romano".	Assunto específico	Aprendi que o que estava em ruínas pode ser recuperado virtualmente	Pastor agricultura	Prática de observação	Aprendi a pensar como eles, a sentir a beleza das coisas, a classificar os objetos, saber de que eram feitos, a mancar como eles os faziam, a saber olhar para eles e tentar descobrir para que é que os usavam e a perceber a técnica de polir a pedra que eles usavam para fazer os utensílios. Vi que era diferente do seu antepassado".	Prática de observação	Aprendi os nomes dos objetos da antiguidade e aprendi a observá-los para descobrir novas coisas. Ajudou-me muito porque eu gosto de história e sou muito curiosa e com os objetos que trouxeram podemos aprender a observá-los mexendo neles"

Evidências Dinâmica de Grupo Focal									
Nome	Grupo I 4º Ano		Grupo III 5º Ano		Nome	Grupo II 4º Ano		Grupo IV 5º ano	
Q3: O que fiz									
Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência	Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência
Bracara Augusta	Fazer mais de algo (pesquisa)	Quando cheguei a casa fui pesquisar na internet e fiz um texto sobre os romanos e sobre o que eles usavam."	Outras competências (relação)	Eu fiquei a pensar em tudo de novo que aprendi	Lámina	Fazer mais de algo (pesquisar)	Depois de chegar a casa fui à internet procurar coisas do tempo do passado, as o que eu gostava mesmo era de poder ser como os arqueólogos e escavar, porque é importante e divertido procurar e descobrir as coisas antigas. Também para mim é história e eu gosto de história. "	valor da instituição	Eu contei aos meus pais a visita importante do museu, porque este museu é da maia onde vivemos e ajudou-me muito na matéria sobre as tribos
Aqueduto	Partilha de conhecimentos	Eu disse as coisas que tinha aprendido sobre os romanos aos meus pais porque eles ficavam a saber melhor as coisas da nossa história. "	Partilha de conhecimentos	Falei com os meus pais, porque achei importante eles saberem também o que aprendi. Fui à biblioteca requisitar livros sobre isso	Mamoa	Partilha de conhecimentos	Eu contei logo aos meus pais porque agora gostava de ser como eles, gostava de fazer as mesmas coisas que eles conseguiam fazer porque me interessava experimentar o que aprendemos. Eu até lhes disse que gostava mesmo que os homens sobrevivessem para nos contarem eles como era tudo. Acho que é importante os meus pais saberem também estas coisas que existem onde eles vivem. "	Fazer mais de algo (pesquisar)	Cheguei a casa e pedi à minha mãe se podia ir pesquisar, porque a minha mãe gosta de saber o que eu ando a aprender
Peso de Tear	Partilha de conhecimentos	Eu contei tudo aos meus pais em casa, o que tinha aprendido, porque achei muito mas muito importante. É a história da Maia que eles também têm de saber e no futuro pode-se precisar para compreender as coisas de uma forma melhor. "	Partilha de conhecimentos	Eu contei aos meus pais porque é interessante eles saberem as novidades que aprendi	Microlito	Fazer mais de algo (pesquisa)	Eu cheguei a casa e disse à minha mãe o que fiz e como fiquei emocionada ao saber tanta coisa diferente e fui pesquisar mais sobre o assunto no site da arqueologia	valor da instituição	Perguntei aos meus pais se podia visitar o Museu e conectei a dar mais valor ao património local, porque é uma coisa que toda a gente tem de experimentar – O Museu
Tégula	Fazer mais de algo (Pesquisa)	Eu partilhei o que aprendi com os meus pais e fui pesquisar à internet o que tinha mais curiosidade. "	Partilha de conhecimentos	Falei com os meus pais das coisas que fizemos".	Braçal de arqueio	Fazer mais de algo (pesquisa)	Eu tive curiosidade de perguntar aos meus pais para saber se estavam informados da mesma forma que eu e minha mãe disse que não tinha aprendido assim. Gostei de pesquisar monumentos que eles tinham construído como as mamoas em Leandro	Fazer algo pela primeira vez (visitar museu)	Fiquei interessado e fui pesquisar mais e falei aos meus pais e fomos visitar o museu pela primeira vez

Fíbula	Produção de material	Como tive muita curiosidade eu fiz um cartaz que tenho na minha secretária em casa com imagens e textos sobre a fíbula, os miliários e Bracara Augusta que é a cidade de Braga que foi construída pelos romanos.	Partilha de conhecimentos	Contei aos meus pais porque é importante eles saberem dos nossos antepassados. "	Vaso de cerâmica	Fazer mais de algo (pesquisa)	Eu pedi aos meus pais um livro e eles compraram-me para eu ler porque o que falamos na escola fez com que quisesse saber mais e ver outras imagens	Fazer mais de algo (pesquisar)	A partir de que o museu veio à escola comecei a entender melhor as coisas por exemplo as funções dos objetos e comecei a procurar mais sobre os objetos procurando nos trabalhos do museu e da arqueologia. "
Lucerna	Fazer mais de algo (pesquisar)	Quando cheguei a casa contei aos meus pais porque achei que era uma coisa diferente para eles aprenderem. Também fui à internet pesquisar porque achei interessante continuar a experiência. "	Partilha de conhecimentos	Falei aos meus pais as novidades que aprendi. Depois, nesse fim-de-semana, pensei em como seria estar lá. "	Machado de pedra polida	Nada	Eu não fiz nada porque não me interessava fazer nada	valor da instituição	Quando cheguei a casa contei aos meus pais como foi, porque em vez de sermos nós a ir ao museu, veio o museu cá. "
Miliário	Fazer mais de algo (visitar o museu) Levar outros a visitar	Contei aos meus pais e fomos ver à internet o museu da Maia. Depois fomos lá ver mais coisas do que tínhamos falado. Eu já tinha ido com a escola mas os meus pais viram a primeira vez, não sabiam que existia e eu expliquei-lhes tudo. Também fui ver a Barcelos como funcionava a roda para fazer a louça dos romanos e que eles trouxeram. "	Fazer mais de algo (visitou o museu)	Falei aos meus pais porque é importante para eles também perceberem isto. Eu também fui ao museu pesquisar mais sobre a história	Ponta de seta	Partilha de conhecimentos	Eu disse também aos meus pais e aos meus avós. Como eles são mais velhos se calhar sabiam mais coisas do que eu e podiam contar-se mais.	Valor da instituição	Disse aos meus pais o que fiz e pesquisei sobre tudo, e procurei saber mais. Achei muito importante contar aos meus pais para eles também perceberem o que foi a vinda do museu e que aqui existe muita coisa
Coliseu	Fazer mais de algo (pesquisar)	Eu quando cheguei a casa contei aos meus pais pois estava muito entusiasmado com todas aquelas coisas novas e fiquei muito curioso por isso fui ver imagens num livro que tenho sobre Roma e fui à internet ver os utensílios	Fazer algo de diferente (intenção de visitar o museu)	Contei aos meus pais e os objetos em que toquei e pedi para ir ao museu porque tinham lá mais coisas	Pastor agricultora	Fazer mais de algo (Pesquisa)	Após a sessão fui para o computador da minha casa entrei na wikipédia e pesquisei mais sobre o Neolítico noutros países, para ver se era igual a cá. "	Fazer mais de algo (pesquisar)	Fui logo dizer ao meu pai e eu e o meu pai fomos à net ver mais ao site do museu e da arqueologia porque fiquei curiosa

Evidências Recolhidas Dinâmica de Grupo Focal											
Nome	Grupo I 4º Ano			Grupo III 5º Ano			Nome	Grupo II 4º Ano		Grupo IV 5º ano	
O4: O que pretendo fazer											
Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência	Nome	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência	Categoria	Evidência
Bracara Augusta	Inspiração (Salvaguarda do património)	Se alguém estivesse a estragar algum objeto eu dizia para parar porque o objeto não haverá no presente ou no futuro e depois deixa de existir	Fazer mais de algo (visitar museus)	Pretendo ir de novo ao museu e utilizar o que aprendi na escola	Lâmina	Inspiração (ação sensibilização)	Eu vou tentar alertar as pessoas que ignoram a história e dizer o que aprendi com a Dra Liliana para as pessoas sabermos a importância das coisas e não as estragarem. Vou espalhar a história. E vou continuar a estudar história	Fazer mais de algo (pesquisar)	Pretendo pesquisar mais e saber mais sobre a matéria e sobre os museus		
Aqueduto	Inspiração (Salvaguarda do património)	Se alguém estivesse a danificar um objeto de antigamente eu dizia para porque são coisas importantes de antigamente	Fazer mais de algo (visitar museus)	Pretendo ir ao museu pesquisar mais e melhor	Mamoa	Inspiração (ação sensibilização)	Se calhar podíamos reunir com as pessoas para lhes dizermos o que é a história para elas ficarem mais interessadas	Motivação (aprender mais sobre o assunto)	Pretendo compreender mais sobre a história porque eu gosto muito desta disciplina		
Peso de Tear	Inspiração (Salvaguarda do património)	Se eu visse uma pessoa a estragar um objeto antigo dizia para parar e dizia se o museu podia salvar o objeto."	Fazer mais de algo (visitar museus)	Pretendo aprender mais sobre os romanos, indo a museus e pesquisando em livro ou na internet	Microlíto	Motivação (acerca do seu futuro)	Daqui para a frente vou pensar em ser arqueólogo e também vou dizer as pessoas para não azerem mal à natureza porque a natureza tem a nossa história	Motivação (acerca do seu futuro)	Pretendo dar mais valor a tudo o que vi e pretendo vir a ser arqueólogo porque realmente é tudo fascinante e muito importante para a história		
Tégula	Inspiração (Salvaguarda do património)	Proteger os objetos porque faz parte da nossa história. E deve ser preservado	Fazer algo de diferente (visitar o museu)	Pretendo visitar o museu para ver o que está lá exposto	Braçal de arquetro	Inspiração (ação sensibilização)	Eu acho que as coisas que os arqueólogos encontram são património e deve ser mostrado a todo o mundo para que as pessoas possam viajar e ver o que está por ver, e ver com são importantes e fascinantes as coisas dos antigos	Fazer mais de algo (visitar museus)	Pretendo visitar mais os museus e no futuro gostaria de se um arqueólogo		
Fíbula	Inspiração (Salvaguarda do património)	Se vir um objeto muito antigo levo-o até ao museu porque assim outras pessoas podiam conhecer	Motivação (aprender mais sobre o assunto)	Pretendo continuar a procurar para completar o meu conhecimento	Vaso de cerâmica	Fazer mais de algo (visitar o património local)	Eu gostava de procurar pela Terra da Maia objetos interessantes e outras coisas que nos falam da história	Fazer mais de algo (visitar o património local)	A partir de agora vou começar a procurar pedras e coisas parecidas que encontra porque eu já antes de o museu vir cá eu interessava-me esta matéria mas depois conheci-me a interessar ainda mais."		
Lucerna	Inspiração (Salvaguarda do património)	Se visse alguém a estragar um objeto antigo iria cuidar do objeto e depois iria levá-lo para um museu onde havia objetos antigos	Inspiração (ação sensibilização)	Pretendo dar a conhecer as pessoas sobre estas novidades (sensibilizar sobre esta matéria) e sobre os nossos antepassados e como é importante preservar	Machado de pedra polida	Motivação (aprender mais sobre o assunto)	Pretendo pesquisar mais sobre as pedras, a comida e as pessoas importantes e o que faziam para serem importantes	Fazer mais de algo (visitar museus)	Eu pretendo ir mais a museu de história porque com mais visitas a museus vou saber mais acerca de história		
Miliário	Fazer mais de algo (visitar o património local)	Eu pretendo propor aos meus pais conhecer o património da Maia. Eu sou da Ucrânia e se vou a muitos sítios em Portugal para conhecer Portugal, também tenho de conhecer a Maia porque vivo cá e ela tem muitas coisas para conhecer-se	Motivação (acerca do seu futuro)	Pretendo ser arqueólogo porque adoro história e adorei a visita do museu à escola	Ponta de seta	Motivação (aprender mais sobre o assunto)	Pretendo pesquisar mais sempre que damos coisas novas pois posso encontrar coisas diferentes daquelas que estão nos livros e que a professora diz	Fazer mais de algo (visitar museus)	Procurar saber mais porque adoro saber tudo sobre a história. Pretendo visitar mais museus e até visitar o próprio museu municipal da Maia quando estivermos de férias."		

Coliseu	Inspiração (ação sensibilização)	Era dizer quanto era importante as coisas do passado para a história e falar como foi criado o objeto e como é importante para a cultura humana	Motivação (aprender mais sobre o assunto)	Pretendo aprender mais sobre o assunto e sensibilizar as pessoas sobre os romanos	Pastor agrícola	Inspiração (ação sensibilização)	Eu pretendo ajudar pessoas a perceber a importância da evolução dos tempos porque se conseguirmos explicar a essas pessoas essa importância essas pessoas já não destroem as coisas importantes para uma descoberta arqueológica e percebem que se destruíssem o seu território a sua história também não será conhecida	Fazer mais de algo (visitar museus)	Já andei a pedir ao meu pai para ir ao museu, acho que estou a conseguir convencê-lo
---------	----------------------------------	---	---	---	-----------------	----------------------------------	--	-------------------------------------	--

Evidências Recolhidas Dinâmica de Grupo Focal									
Turna	Grupo III 5º Ano			Nome	Grupo II 4º Ano			Grupo IV 5º ano	
Q5: A vinda do museu à escola foi... porque									
Nome	Resposta	Razão	Resposta	Razão	Nome	Resposta	Razão	Resposta	Razão
Fíbula	Interessante	porque <u>vi</u> nos objetos como a fíbula e fiquei a saber o porquê das coisas, como por exemplo, saber como é que a fíbula prendia as roupas	Diversida	Foi divertido porque <u>aprendi</u> muito de forma interativa	Lâmina	Importante	A vinda do museu à escola foi importante para mim porque a Maia tinha coisas que nós não sabíamos, enquanto a Dra. Liliana nos <u>mostrou</u> muitas coisas que a Maia tem de antigamente como as mumias, as pontas de seta do tempo do neolítico, e nós não reparava-mos nestas coisas interessantes	Fantástica	Fantásticas, porque pudemos <u>perceber</u> como viviam as comunidades recoletoras e agro-pastoris a partir dos objetos"
Lucerna	diferente	fiquei a <u>conhecer</u> mais coisas sobre os romanos	Fantástica	Foi um máximo e fiquei muito contente. Porque <u>exploraram</u> muitíssimo bem e fiquei contente porque deram a perceber que se interessam pelo nosso estudo."	Mamoa	Importante	A vinda do museu à escola foi importante porque gostei de <u>aprender</u> que no passado as pessoas conseguiam fazer as coisas só com o que a natureza lhes dava. Gostei muito do que aprendi porque agora podemos experimentar e fazer também	Agradável	porque consegui <u>aprender</u> mais
Miliário	Interessante	vimos coisas antigas que não vemos nas aulas para falar do passado e isso foi emocionante, porque <u>aprendemos</u> de outra forma	Inteligente	porque apareceu no momento certo e <u>ajudou no teste</u>	Micrólio	Espetacular	Para mim a vinda do museu à escola foi espetacular porque gostei de saber e fazer coisas diferentes e novas. Gostei muito de ver o que o Homem fazia há muitos anos atrás e <u>aprendi</u> que a história é muito interessante e fez-me compreender a importância da história para nos conhecermos a nós	Diversida	Diversida, porque começamos a <u>perceber</u> coisas de uma forma em que vemos as pedras na realidade"
Coliseu	Diversida	porque fiquei a conhecer muito mais do que conhecia e até pensava que não existiam e gostei de <u>ver</u> nos objetos	Interessante	Foi interessante porque <u>aprendi</u> mais com o passado. Gostei da maneira de apresentação do trabalho do powerpoint porque podíamos observar como eram as cidades, os materiais. Também gostei do museu vir cá logo a seguir termos dado a romanização o que ajudou a ficar a conhecer melhor e perceber o que demos. Além disso nos na nossa sala a história não podemos ver	Braçal de arqueiro	Importante	A vinda do museu à escola foi muito importante para mim porque gostei de <u>aprender</u> sobretudo coisas novas e fiquei a saber que não preciso de viajar para ver as coisas antigas porque há muitas coisas para ver na minha terra	Espetacular	porque pudemos <u>ver</u> nas coisas e vê-las de perto

Tégula	Espectacular	ficamos a <u>conhecer</u> coisas que nem sequer sabíamos que existiam como as assinaturas das patas dos animais, as casas dos romanos e até ficamos a saber os nomes das coisas como fibula e porque utilizamos os objetos que no dia a dia não vejo."	Entusiasmante	Foi entusiasmante porque normalmente as aulas são uma seca e assim <u>aprendi</u> de uma forma melhor porque gostei da forma como explicou porque teve entusiasmo. Gostei de tocar para sentir os objetos antigos e descobrir a transformação que tiveram desde antigamente até agora	Vaso de cerâmica	importante	A vinda do museu à escola foi muito fixe e importante porque fez com que eu <u>aprendesse</u> mais sobre a história da minha terra	Educativo	porque eu <u>aprendi</u> bastante e ajudou-me no teste de história
Bracara Augusta	Diversida	os objetos eram diferentes do que agora no presente e porque <u>aprendemos</u> mais sobre os romanos que ainda a professora não tinha falado."	Importante	porque eu adoro <u>aprender</u> de uma forma diferente e é importante o museu vir à escola porque assim sabemos como foi a antiga Roma, o que eles faziam como viviam. Achei divertido porque eu gosto de saber o passado de uma forma diferente sem ser nos livros	Machado de pedra polida	Importante	A vinda do museu à escola foi importante porque <u>aprendemos</u> coisas muito importantes sobre a Maia. Gostei muito do que aprendemos	Diversida	porque pude <u>tocar</u> em algumas peças
Aqueduto	Fantástica	<u>aprendi</u> coisas que os romanos fizeram e porque veio uma pessoa que sabe das coisas porque é do museu onde estão os objetos e falar sobre eles."	Interessante	porque <u>aprendi</u> mais, melhor e mais interactivamente pela forma como foi apresentado em powerpoint. Gostei+H76	Ponta de seta	Interessante	A vinda do museu à escola foi interessante porque <u>aprendi</u> coisas novas e vimos filmes que mostravam como faziam que vivemos num concelho ótimo porque está rodeado de coisas antigas e eu antes achava que não e porque gostei muito de ver o passado nos objetos	Diferente	Incrível, porque foi uma aula diferente e <u>descobri</u> muitas coisas novas
Peso de Tear	Diferente	<u>aprendi</u> coisas novas que nem pensei ter aprendido alguma vez utilizamos as coisas do passado para falar dele e porque tínhamos uma nova pessoa que era do museu e que tinha muita experiência e aprendemos coisas que não sabíamos, como o uso da telha e do sítio nas casas dos romanos e onde ficava a água da chuva para a casa, o ... [paragem] plúbio... aquele tanque no meio."	Interessante	porque nos ajudou a <u>aprender</u> melhor de uma forma mais interativa, porque nós nas aulas aprendemos através do livro e quando o museu veio à escola pudemos ter as coisas à nossa frente, mexer para sentirmos e acho que compreendemos melhor assim".	Pastor agricultora	Interessante	A vinda do museu à escola teve um interesse soberbo porque <u>aprendi</u> muito e fui desde a primeira visita uma pessoa mais interessada na evolução do homem e na história da minha terra	Espectacular	porque acho que todos nós <u>aprendemos</u> um pouco de cada instrumento"

Gráfico 1

Evidências Gerais dos alunos / Q5

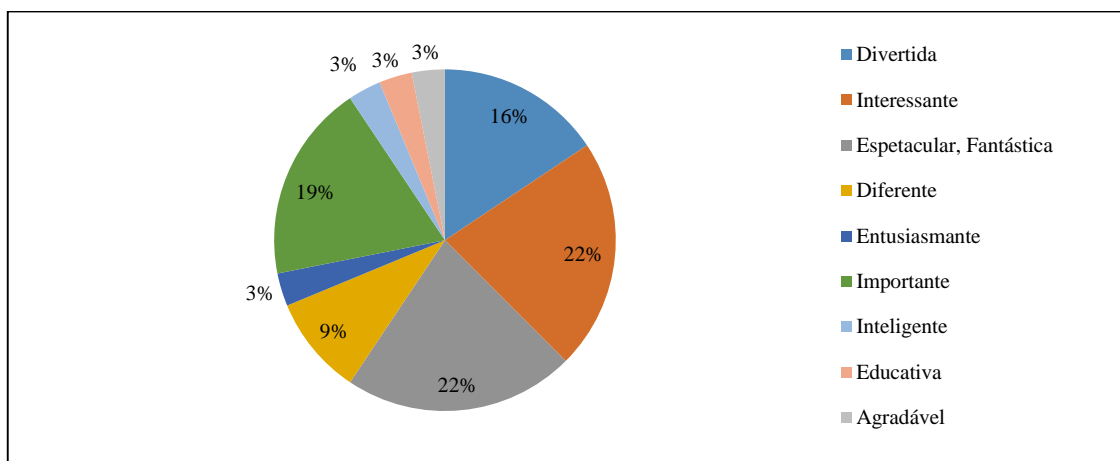


Gráfico 2

Razões apresentadas pelos alunos / Q5

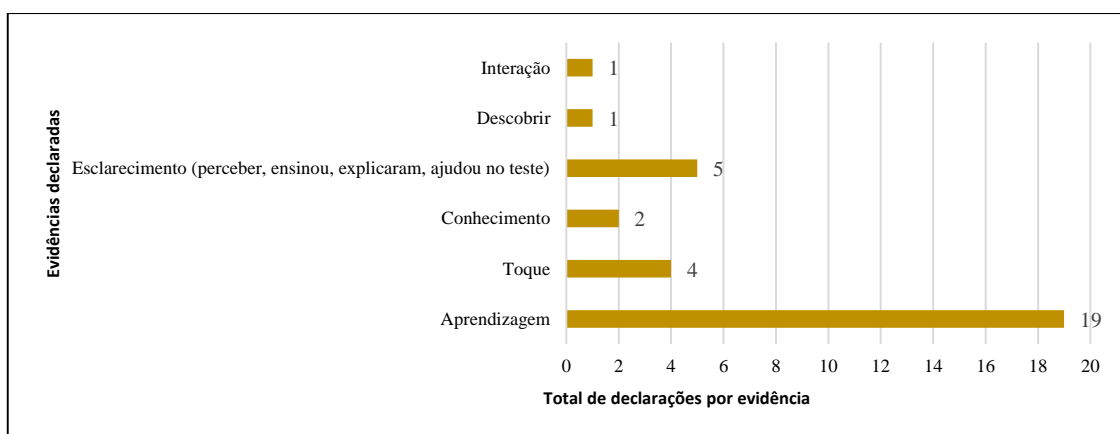


Gráfico 3

Razões apresentadas pelos alunos por nível de escolaridade / Q5

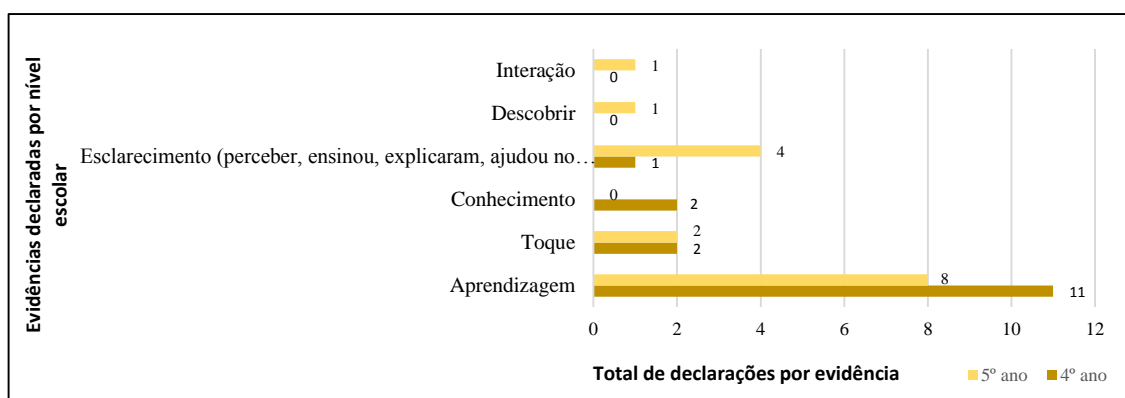


Gráfico 4

Recursos destacados pelos alunos / Q1

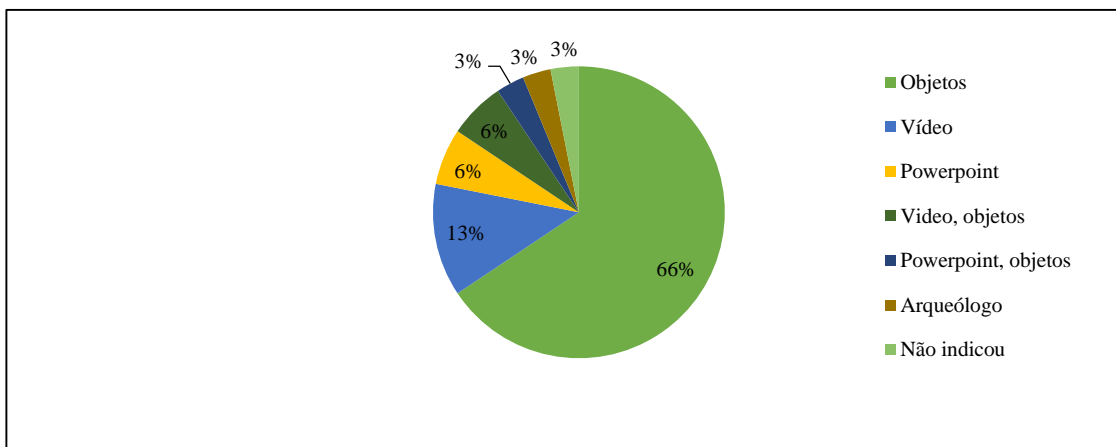


Gráfico 5

Razões do destaque dos objetos / Q1

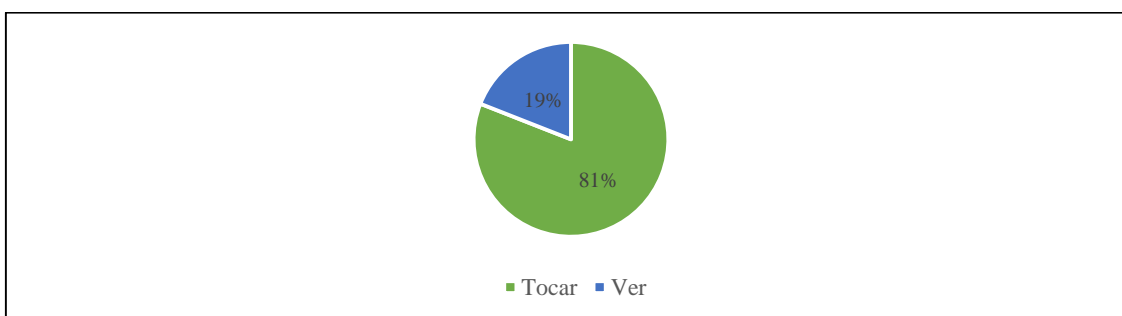


Gráfico 6

Resultados Gerais das Aprendizagens / Q2

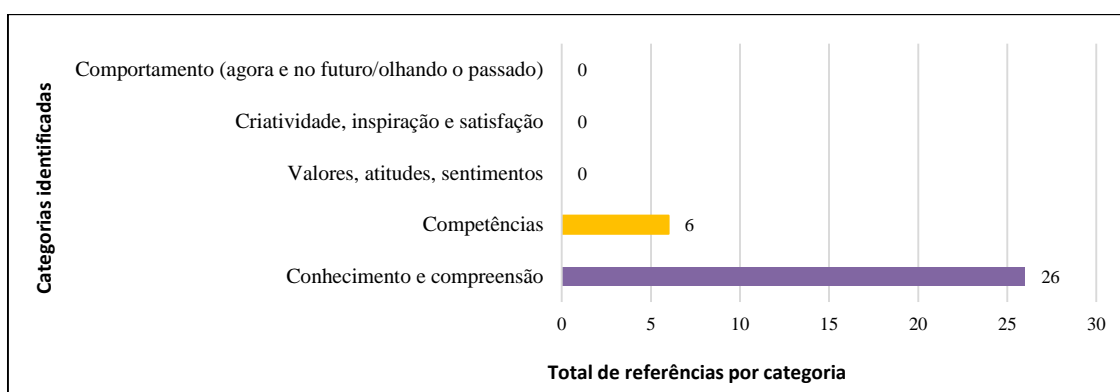


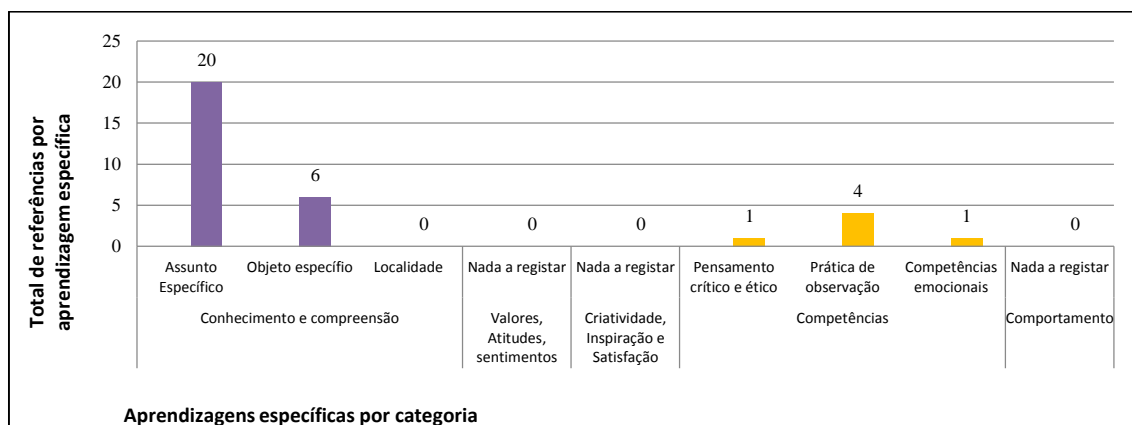
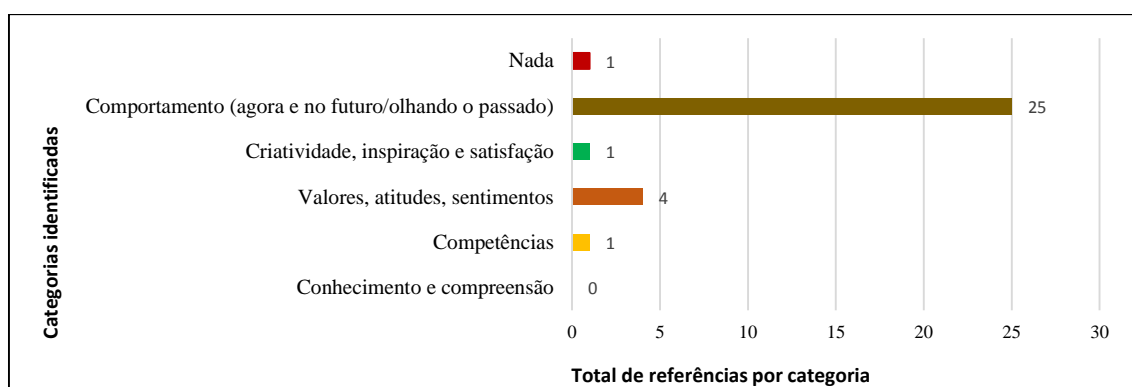
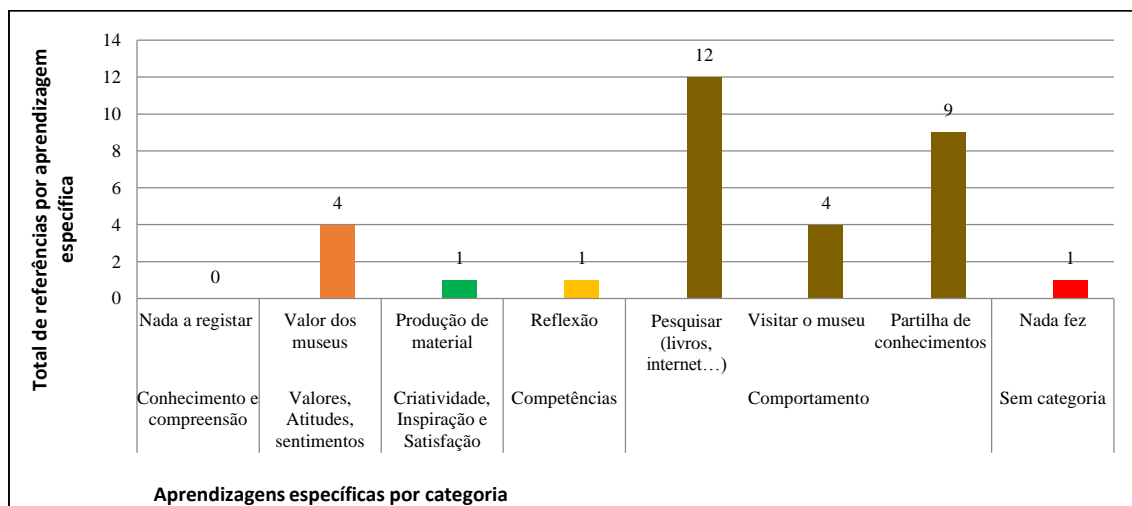
Gráfico 7*Categorização das aprendizagens específicas identificadas / Q2***Gráfico 8***Resultados Gerais de Aprendizagens / Q3***Gráfico 9***Categorização das aprendizagens específicas identificadas / Q3*

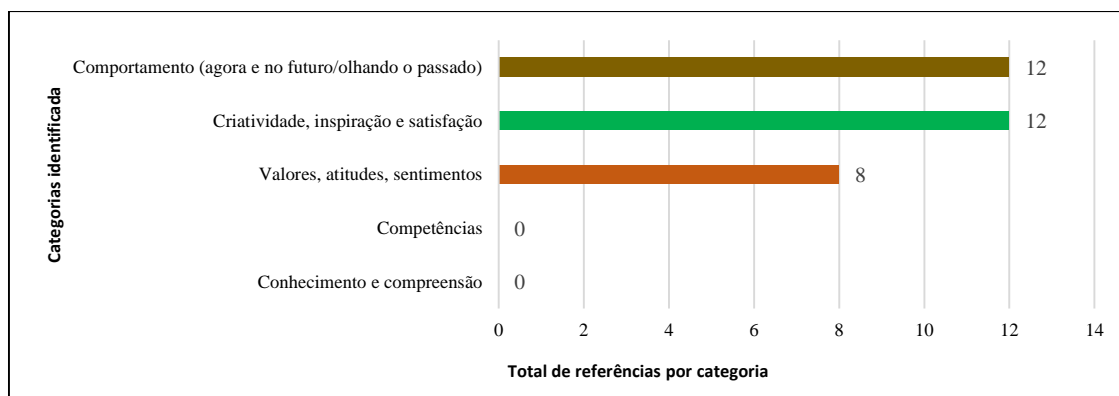
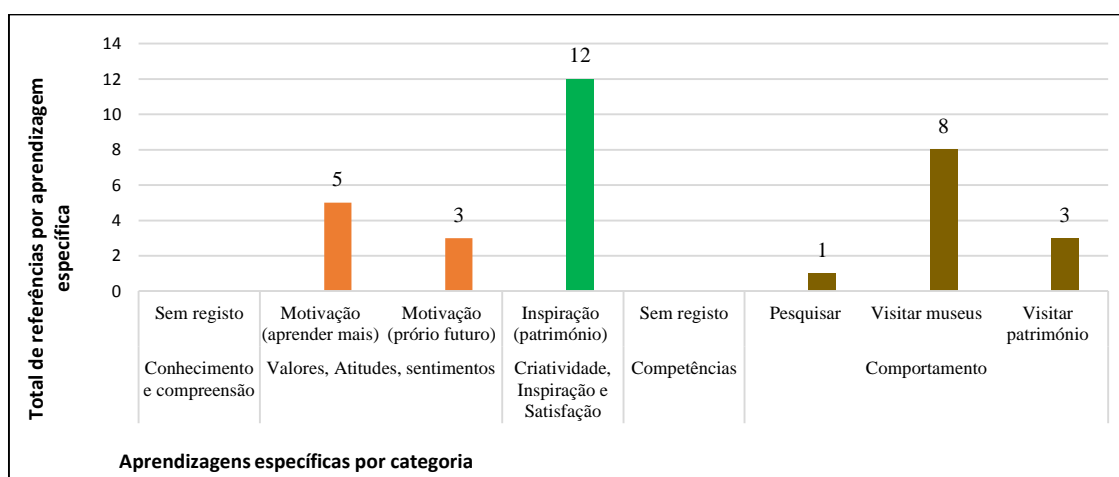
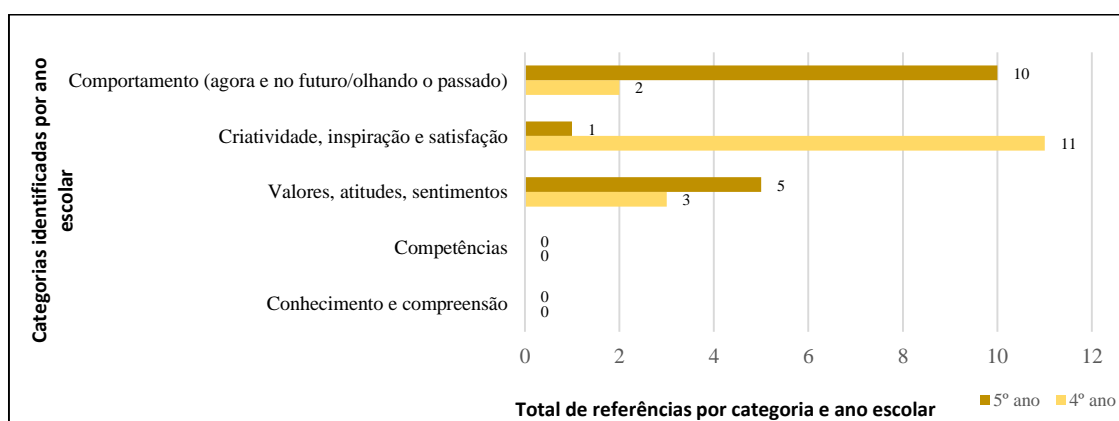
Gráfico 10*Resultados Gerais de Aprendizagens / Q4***Gráfico 11***Categorização das aprendizagens específicas identificadas / Q4***Gráfico 12***Resultados gerais de aprendizagem por ano escolar / Q4*

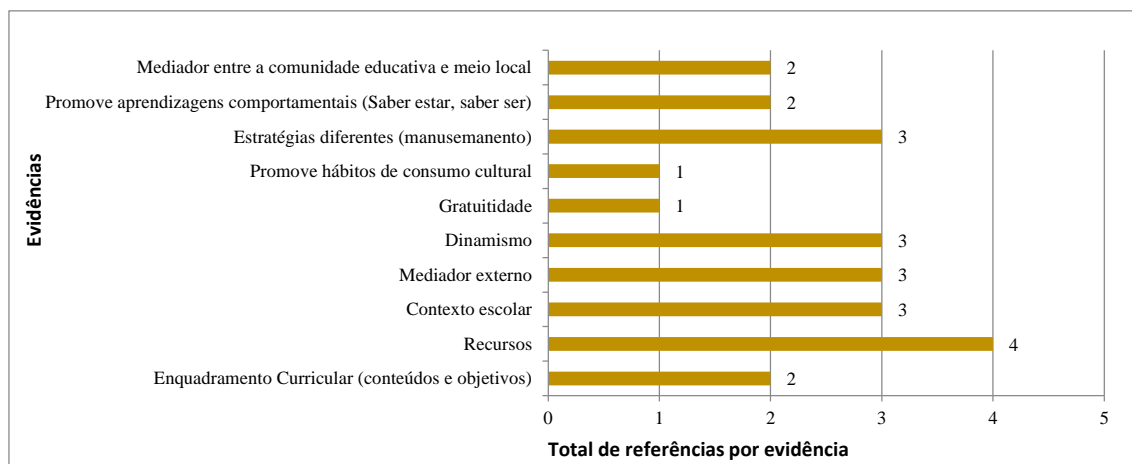
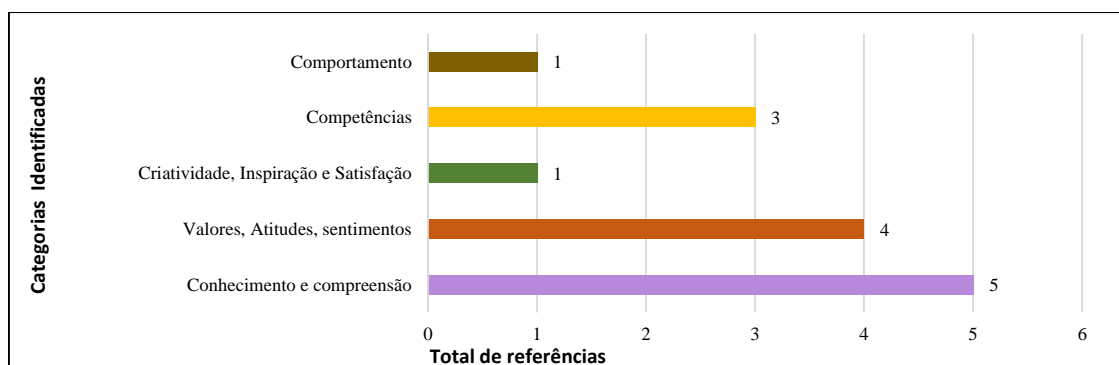
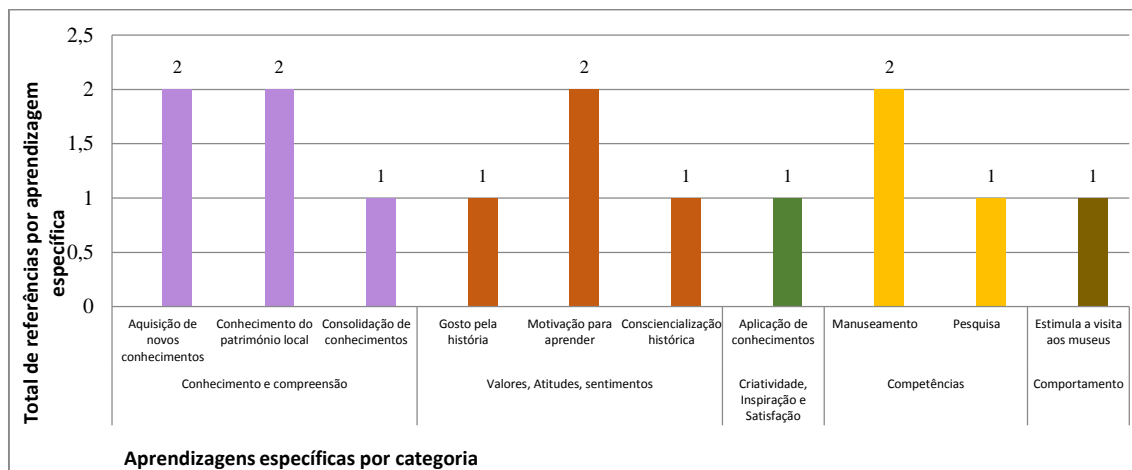
Gráfico 13*Motivações / Q1, Q9***Gráfico 14***Contributos para a aprendizagem dos alunos por categoria/ Q4***Gráfico 15***Categorização das aprendizagens específicas identificadas / Q4*

Gráfico 16

Relação entre os objetos e a aprendizagem / Q5

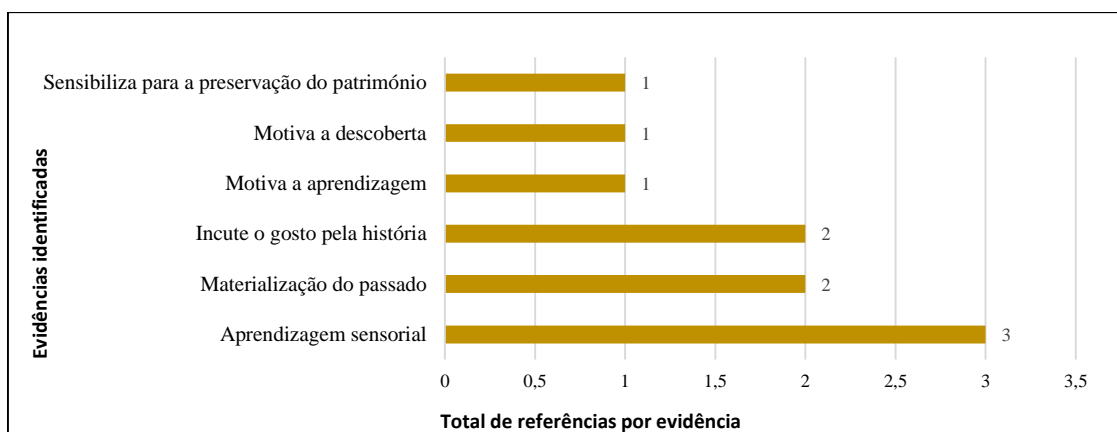


Gráfico 17

Atitudes tomadas pelos alunos / Q6, Q6.1

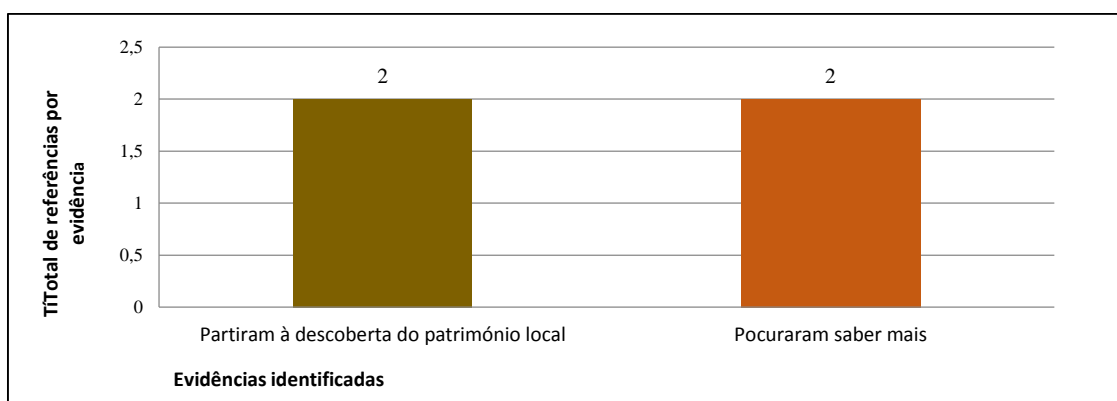


Gráfico 18

Incentivos à mudança / Q7

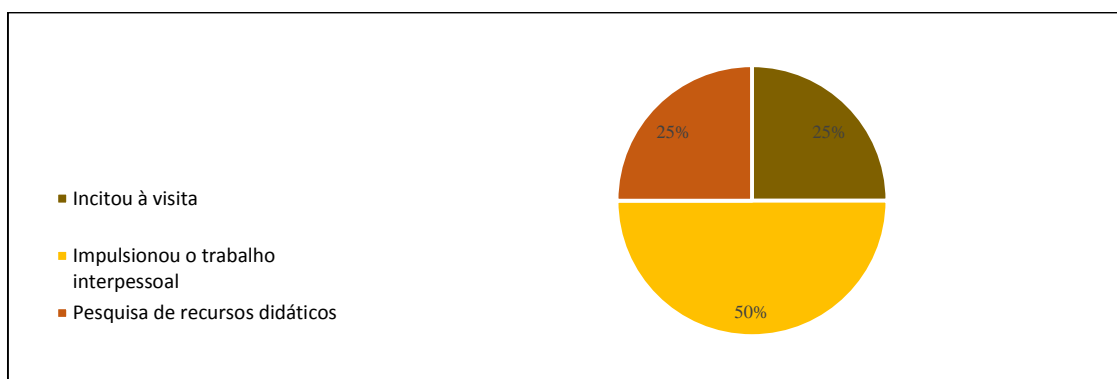


Gráfico 19

Contribuição da sessão para a alteração de comportamentos / Q8

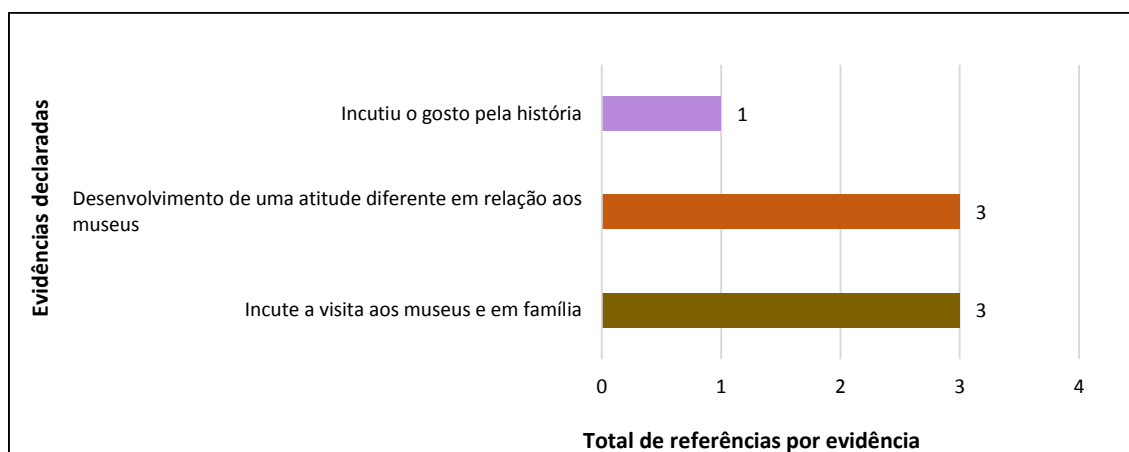


Gráfico 20

Referências para a otimização do projeto / Q10

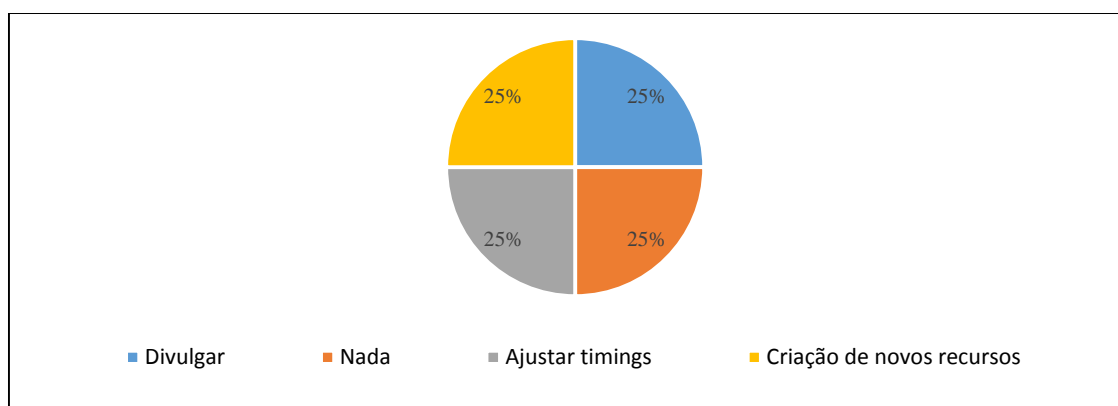
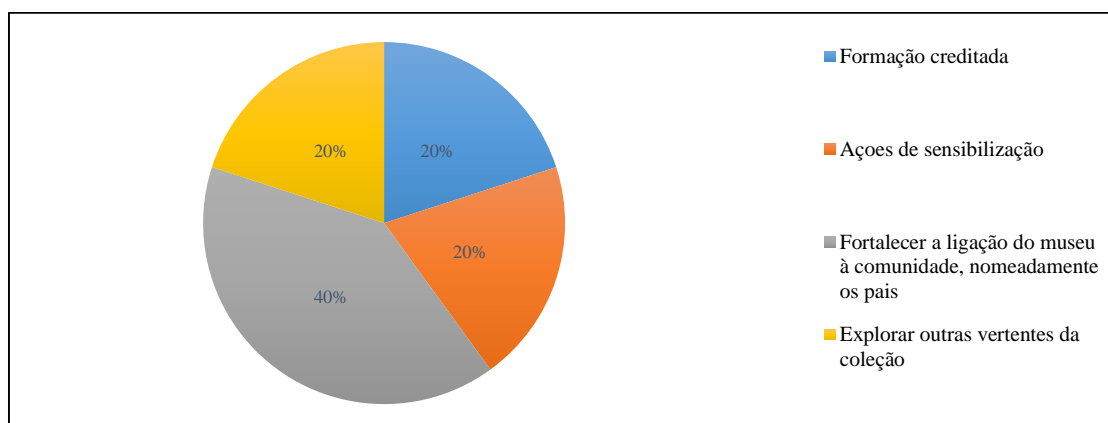


Gráfico 21

Outros contributos para a otimização / Q11



VER, TOCAR E SENTIR A MAIA



SESSÕES DE FORMAÇÃO NAS ESCOLAS - 1º, 2º E 3º CICLOS

- 1 - O Museu vai à Escola com a Arqueologia (Kits 1, 2, 3 e 4)
- 2 - Vamos Arrumar o Passado (Kit 5)
- 3 - Da Idade Média ao atual concelho da Maia (Kit 8)

VISITAS GUIADAS:

- 1 - Exposição permanente "Arqueologia na Maia: ver, tocar e sentir a História"
- 2 - Maia 360º

OFICINAS/JOGO - PRÉ ESCOLAR | INFANTÁRIOS

- 1 - Arqueólogos, Paleontólogos e Historiadores: os detetives do passado (Kit 6)
- 2 - Museu... uma casa especial (Kit 7)
- 3 - O Cubo Sabichão

AÇÃO DE DIVULGAÇÃO - SECUNDÁRIO

- 1 - Patrimónios (Kit 9)

OUTUBRO DE 2014 A JUNHO DE 2015
INSCRIÇÕES DE 02 A 30 DE SETEMBRO 2014 | MUSEU DE HISTÓRIA E ETNOLOGIA DA TERRA DA MAIA

Liliana Aguiar

De: Florbela Santos [pargasantos@netcabo.pt]
Enviado: sexta-feira, 5 de Dezembro de 2014 11:22
Para: 'Liliana Aguiar'
Assunto: Agradecimento

Drª Liliana,

Eu, na qualidade de coordenadora do grupo disciplinar de História e Geografia de Portugal, e a prof. Fernanda Paula Maia que estabeleceu os contactos prévios consigo, vimos agradecer a preciosa colaboração dos Serviços Educativos do Museu, e dos seus esclarecedores ateliês que contaram também com a colaboração do arqueólogo, Dr. Luís. Na verdade, esta parece-nos ser uma atividade que, pelas suas características, deve ter continuidade na relação com a nossa escola e pela qual, gostaríamos que tivesse conhecimento, foi lavrado um louvor público que consta da ata de grupo disciplinar.

Sem outro assunto, nos subscrevemos,

Florbela Santos
Fernanda Paula Maia

Recente



Ebmontecalvário




adicionou 15 fotos novas ao álbum

Idade da Pedra
3/12 às 19:02

O Museu veio à escola com a Arqueologia, desta vez à turma do 1ºA.
Mais uma vez a Dra. Liliana Henriques Aguiar captou a atenção dos alunos e os encantou com histórias sobre o Paleolítico!
E todos puderam "Ver, Tocar e Sentir" a História!



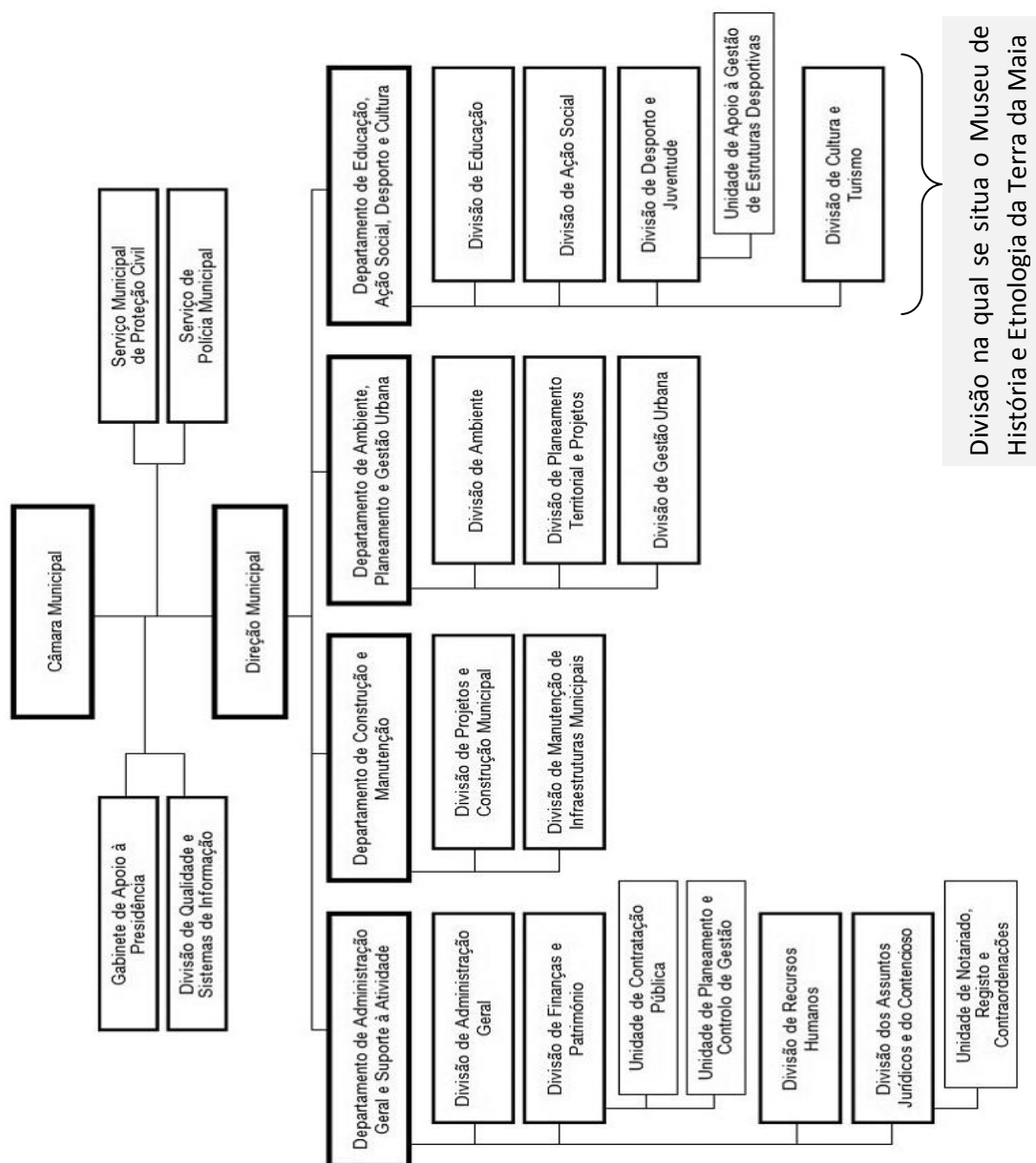
Não gosto · Comentar · Partilhar

O  vinha extasiado, muitos parabéns, melhor do que ouvir é também sentir a história nas próprias mãos.
3/12 às 22:58 · Não gosto ·  6

Comentário
de um pai.

Organigrama

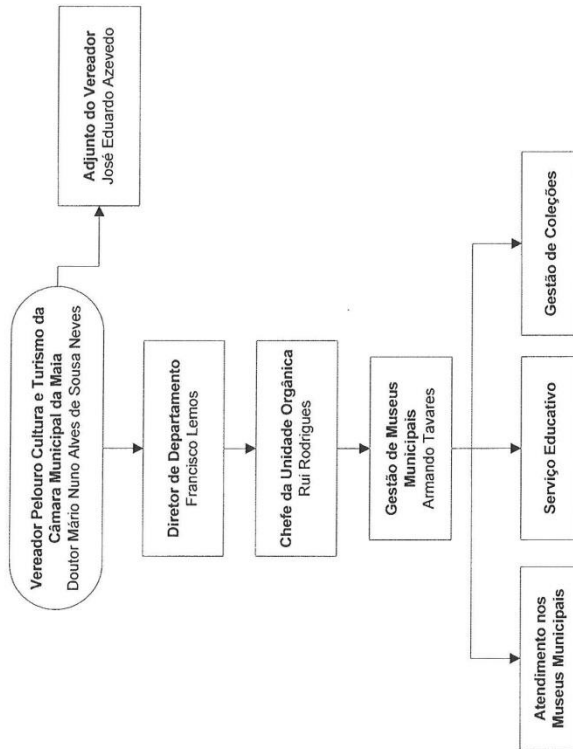
Macroestrutura organizacional da Câmara Municipal da Maia (DR, 2013, p. 5795)



Organigrama dos Serviços do Museu de História e Etnologia da Terra da Maia



Divisão de Cultura e Turismo – Serviços dos Museus Municipais



Praça 5 de Outubro – Avioso (Stª Maria) • 4475-601 Maia
Tel. 229 871 144 • Fax 229 440 633
museu@cm-maia.pt • www.cm-maia.pt
<http://turismo.maiadigital.pt> • <http://cultura.maiadigital.pt>

Exceto Arquivos Municipais